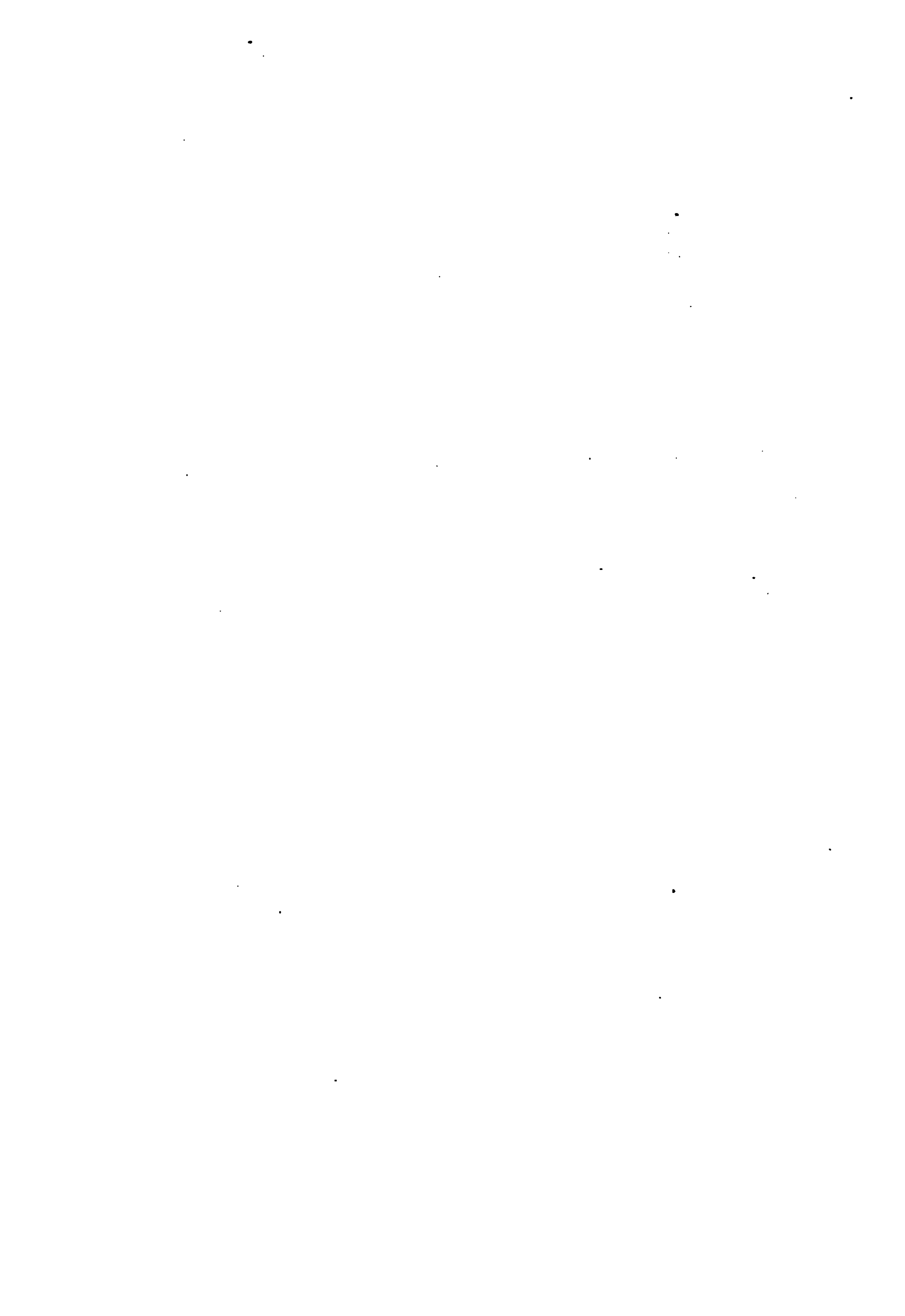




Jahresberichte



über das

höhere Schulwesen

herausgegeben

von

Conrad Rethwisch.

VIII. Jahrgang

1893.

Berlin 1894.

R. Gaertners Verlagsbuchhandlung

Hermann Heyfelder.

SW. Schönebergerstraße 26.

Vorwort.

In der Bearbeitung des Abschnittes *Geschichte* ist von diesem Mal an Herr Oberlehrer Dr. O. Tschirch Herrn Professor Dr. E. Schmiele zur Seite getreten. Der Bericht über *Gesang* mufste wegen Erkrankung des Herrn Professor Dr. H. Bellermann für den nächsten Jahrgang zurückgestellt werden.

Den Büchertiteln im *Schriftenverzeichnis* Preis und Seitenzahl hinzuzufügen, wie hier und da in Besprechungen der Jb. gewünscht worden ist, würde eine grofse Erschwerung und Verzögerung der Arbeit bedeuten und kann als ein dringendes Bedürfnis nicht anerkannt werden, da diese Angaben aus den buchhändlerischen Katalogen leicht zu ersehen sind.

An die Einsender von *Schulnachrichten* und Ähnlichem ergeht noch einmal die Bitte, die Stellen, deren besondere Beachtung bezweckt wird, mit Rotstift hervorzuheben.

Alle Zusendungen litterarischer Art wolle man, wie zumeist bisher schon geschehen, an den Verleger richten. Der Wohnort des Herausgebers ist jetzt **Frankfurt a/O.**, wohin er als Direktor des Königl. Friedrichs-Gymnasiums versetzt worden ist.

Der Herausgeber.



Inhaltsübersicht.

I. Schulgeschichte

Gymnasialrektor Dr. Hermann Bender in Ulm.

II. Schulverfassung

Gymnasialdirektor Professor Dr. Conrad Rethwisch in Frankfurt a/O.

III. Evangelische Religionslehre

Professor Dr. theol. Leopold Witte in Pforta.

IV. Katholische Religionslehre

Religionslehrer Ignaz Nepomuk Brunner in München.

V. Deutsch

Gymnasialdirektor Professor Dr. Richard Jonas in Krotoschin.

VI. Latein

Professor Dr. Hermann Ziemer in Kolberg.

VII. Griechisch

Oberschulrat Dr. Albert von Bamberg in Gotha.

VIII. und IX. Französisch und Englisch

Professor Dr. Hans Löschhorn in Berlin.

X. Geschichte

Professor Dr. Emil Schmiele in Berlin (Allgemeiner Teil). — Oberlehrer Dr. Otto Tschirch in Brandenburg a. H. (Lehrmittel und Lesestoff).

XI. Erdkunde

Oberlehrer Dr. Oskar Bohn in Berlin.

XII. Mathematik

Oberrealschuldirektor Dr. Albrecht Thaer in Halle a. S.

XIII. Naturwissenschaft

Gymnasiallehrer Dr. Karl Noack in Giefsen (Naturwissenschaft als Ganzes; Physik). — Real- und Progymnasiallehrer Dr. Egon Ihne in Friedberg-Hessen (Beschreibende Naturwissenschaften und Chemie).

XIV. Zeichnen

Zeicheninspektor Fedor Flinzer in Leipzig.

XV. Gesang

Professor Dr. Heinrich Bellermann in Berlin (s. Vorwort).

XVI. Turnen

Schulrat Professor Dr. Carl Euler in Berlin.

Schriftenverzeichnis.

Abkürzungen für die Titel der allgemeinen Schulzeitschriften.

BbG. = Blätter für das bayerische Gymnasialschulwesen. — BbR. = Blätter für das bayerische Realschulwesen (neuer Titel: Bayerische Zeitschrift für Realschulwesen). — BhS. = Blätter für höheres Schulwesen. — CB. = Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preufsen. — CO. = Centralorgan für die Interessen des Realschulwesens. — Gm. = Gymnasium. — HG. = Das humanistische Gymnasium. — Jb. = Jahresberichte über das höhere Schulwesen. — JE. = Journal of Education. — KW. = Korrespondenzblatt für die Gelehrten- und Realschulen Württembergs. — LL. = Lehrgänge und Lehrproben. — Msch. = Österreichische Mittelschule. — MlS. = Monatsblatt des liberalen Schulvereins Rheinlands und Westfalens. — NB. = Neue Bahnen. — NJ. = Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik. — PA. = Pädagogisches Archiv. — PSt. = Pädagogische Studien. — PW. = Pädagogisches Wochenblatt. — RhS. = Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen. — RU. = Revue Universitaire. — SBl. = Süddeutsche Blätter für höhere Unterrichtsanstalten. — SwS. = Südwestdeutsche Schulblätter. — ZG. = Zeitschrift für das Gymnasialwesen. — ZlS. = Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen. — ZöG. = Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien. — ZR. = Zeitschrift für das Realschulwesen.

Umfang.

I.

Schulgeschichte

H. Bender.

I. Werke allgemeineren Inhalts.

In der Sammlung der *Monumenta Germaniae Paedagogica ist* Bd. XIV erschienen, enthaltend die *Geschichte der Erziehung der Bayerischen Wittelsbacher bis 1750,* von Fr. Schmidt. Da viele Dokumente erhalten sind, so läfst sich eine sehr genaue Darstellung geben. Wenn in den früheren Zeiten des Mittelalters die Erziehung im wesentlichen ritterliche Übungen und etwa Unterricht in Gesang und Saitenspiel umfafste, so finden sich doch schon im 14. Jahrhundert Spuren einer wissenschaftlichen Erziehung, zumal bei solchen Prinzen, welche zum geistlichen Stand bestimmt waren. Wenn aber auch die Goldene Bulle „Vorschriften über die Unterweisung kurfürstlicher Erben in den Sprachen“ enthält, so mag dieser Unterricht doch im allgemeinen dürftig gewesen sein. Mehr Sorgfalt wurde seit dem Anfang des 16. Jahrhunderts auf die geistige Pflege verwendet und eine Menge von Lehrern und Erziehern sind genannt, und seit 1541 ist eine Reihe von sehr eingehenden Instruktionen vorhanden, welche die Beschäftigungen und Studien der jungen Prinzen aufs genaueste regelten. Die wissenschaftlichen Studien wurden in der Regel in Ingolstadt betrieben, nicht selten erscheint auch Burghausen als der Ort, wohin Lehrer und Zöglinge zu stiller Beschäftigung sich zurückzogen, so z. B. 1510 Joh. Turmair (Aventinus) mit den beiden Prinzen, dem 13jährigen Ludwig und dem 8jährigen Ernst; die Grundlage des Unterrichts bildete die lateinische Sprache, weshalb auch Turmair ein Elementarbuch der lateinischen Sprache „Grammatica omnium utilissima et brevissima“ 1512 erscheinen liefs, ein Buch, welches an vielen Orten gebraucht wurde. Häufig wurden auch Reisen nach Italien gemacht und hierdurch wurden die Prinzen mit dem Humanismus bekannt, so dafs an die Stelle der blofsen ritterlichen Übungen ein lebhaftes Studium der lateinischen Sprache und Litteratur, der Rhetorik, Dialektik und anderer Wissenschaften trat. Seit die Jesuiten nach Bayern gekommen waren

und sich des öffentlichen Unterrichts bemächtigt hatten, wurde ihnen auch der Unterricht und die Erziehung der fürstlichen Jugend übertragen, und sie übten auf diesem Gebiet fast 200 Jahre lang einen unbestrittenen Einfluſs; die von jetzt an gegebenen Instruktionen sind daher auch ganz im Sinn der Jesuiten abgefaſst. Daſs dabei — neben dem eigentlichen Unterricht — auf strengen Katholizismus, sorgfältige Beobachtung der kirchlichen Ceremonien u. dergl. der gröſste Wert gelegt wurde, versteht sich von selbst. So ist z. B. in der Instruktion des Herzogs Wilhelm für seinen Sohn Maximilian (den späteren Kurfürsten) 1584 zuerst die Rede von der Gottesfurcht, von Gebeten, Messebesuch, Auswendiglernen des Katechismus, Anhörung von Predigten, Wallfahrten und Kirchgängen, Umgang mit frommen Männern u. dergl. Es wird dann häufig berichtet, daſs die Prinzen gelehrten Disputationen beigewohnt haben, wie denn die Prinzen Philipp und Ferdinand 1595 bei ihrem Abgang von Ingolstadt je 100 Thesen aus dem gesamten Gebiet der Philosophie vor versammelten Professoren und Hörern der Universität verteidigten, doch mag dabei manche besondere Veranstaltung gewesen sein: ein Brief Philipps an seinen Oheim, den Kurfürsten Ernst von Köln, vom Jahr 1585 erinnert doch einigermaſsen an die Epistolae obscurorum virorum. Überhaupt war die ganze Erziehung einseitig, als Hauptfehler wird bezeichnet, daſs die jungen Herren nicht zur Selbständigkeit erzogen wurden; so zeigte sich oft später noch eine fortgesetzte Abhängigkeit von fremdem Willen; nur Naturen wie dem Kurfürst Maximilian gelang es, die nötige Selbständigkeit und Männlichkeit zu erringen, während schwache Naturen, wie Kurfürst Ferdinand Maria, sich stets von andern, von Mutter und Gemahlin leiten lieſsen; überhaupt wird von diesem Fürsten bemerkt, daſs seine Ausbildung unvollständig blieb, daſs besonders die Bildung des Willens und Charakters bei ihm nicht zur Entwicklung kam. Daher kamen auch unter dem Einfluſs seiner Gemahlin, einer Prinzessin von Savoyen, italienische Sitten durch Ammen, Diener und Erzieher an den bayerischen Hof, und der folgende Kurfürst Max Emanuel suchte engen Anschluſs an Frankreich. Gerade bei letzterem erkennt man die auſserordentliche Sorgfalt, aber auch die Einseitigkeit, mit der das Leben und das ganze Verhalten der Prinzen geregelt wurde. Schon in seinem fünften Jahre sollte er zu täglicher Anhörung der heiligen Messe und fleiſsiger Verrichtung seiner Gebete angehalten werden, mit den Theatinern, Franziskanern und Kapuzinern, wie mit den Klosterfrauen soll er beständig umgehen; für Unterhaltungen, Audienzen, Tafel usw. ist eine genaue Etikette vorgeschrieben. Christenlehre, Schreiben, Lesen, Übung der italienischen Sprache sind die Gegenstände des Unterrichts. Mit Lateinisch und Französisch soll demnächst begonnen werden. Das körperliche Wohlbefinden ist sorgfältig ins Auge gefaſst. Im wesentlichen blieben die Instruktionen einander gleich. Wenn der spätere Kurfürst und Kaiser Karl Albert längere Zeit von seinen Eltern getrennt in kaiserlichen Landen erzogen wurde, so wurde dadurch nichts Wesentliches geändert: „an seinem 18. Geburtstag, 5. August 1715, legte er

öffentlich über seine philosophischen, juristischen, historischen und politischen Kenntnisse eine Prüfung in lateinischer Sprache ab, die allen den Beweis lieferte, dafs er seine Jahre nicht unnütz verbracht habe.“ Freilich auch Herzog Ferdinands älterer Sohn Maximilian „erfreute seinen Vater in seinem siebenten Lebensjahre durch eine glücklich bestandene Prüfung aus der römischen und bayerischen Geschichte“; die drei Hefte, welche die „sehr eingehenden“ Fragen enthalten, sind noch vorhanden, ja der Kurprinz Max Josef, geboren 1727, „hatte am 5. und 13. August 1738 ein ganz unvermutet angeschafftes geographisches und historisches Examen vor seinen Eltern und den Ministern und Räten zu bestehen“; nebst einem „kurzen, jedoch ordentlichen Entwurf der vier Hauptmonarchieen bis auf Karl den Grofsen erklärte er ohne einigen Anstand aus 21 meistenteils Generalkarten mit unbegreiflicher Behendigkeit über 600—700 Landschaften, Städte, Seen, Flüsse und andere Merkwürdigkeiten“. Später erhielt er den Juristen Ickstatt zum Lehrer neben dem Jesuiten Dan. Stadler, welche beide zur Hebung des Unterrichts in Bayern viel beigetragen haben. — Der II. Teil enthält Urkunden, Instruktionen, Briefe, welche von bayerischen Prinzen und Prinzessinnen an ihre Eltern oder von letzteren an jene gerichtet wurden, und welche für die Kulturgeschichte der Zeit überhaupt interessant sind, Berichte von den an der Erziehung der fürstlichen Kinder beteiligten Personen (sehr merkwürdig ist z. B. ein Bericht des bayerischen Reichstagsgesandten Dr. Öxle über den Kurfürsten Ferdinand Maria), Schulhefte von bayerischen Prinzen, ein Verzeichnis der Ausgaben aus 163 starken Foliobänden genommen, welche, im k. Kreisarchiv von Oberbayern aufbewahrt, von 1551—1750 sämtliche Einnahmen und Ausgaben des bayerischen Hofs aufs genaueste enthalten. So findet sich in dem Band manches, was auch abgesehen vom pädagogischen Gesichtspunkt beachtet zu werden verdient.

Den Anlafs zu der Schrift von C. Rethwisch, *Deutschlands höheres Schulwesen im 19. Jahrhundert*, zu welcher eine gröfsere Anzahl von meist preufsischen Schulmännern Beiträge geliefert hat, bot die Weltausstellung in Chicago, für welche eine Darstellung des deutschen höheren Schulwesens sowohl in seiner historischen Entwicklung bis auf die Gegenwart, natürlich nur in übersichtlicher Weise, als nach seinem heutigen Stand gefertigt werden sollte, doch ist „die Art der Bearbeitung von diesem Zweck unabhängig geblieben“. In der That wird dem fremden Leser ein anschauliches Bild, wenn auch in engem Rahmen, geboten; der mit den Dingen im einzelnen Bekannte wird manches nach seinem Standpunkt sich zurechtlegen. Die Schrift zerfällt in vier Hauptabschnitte. I. „Das Erbe der Vergangenheit“: es wird ein Rückblick gegeben auf die Entstehung der verschiedenen Schularten seit dem Mittelalter, wobei insbesondere die Jesuitenschulen, die württembergischen und die kursächsischen Gelehrtenschulen als an das Mittelalter am engsten anknüpfend hervorgehoben werden. Wenn es heifst, dafs die württembergischen Klosterschulen „für unbemittelte Knaben“ bestimmt worden seien, so galt

dies doch nur für die erste Zeit; später war die Aufnahme lediglich an die Prüfung geknüpft und den Unbemittelten wurde sogar wiederholt — so noch in einer Verordnung des Königs Friedrich I. vom 27. Sept. 1811 — die Aufnahme versagt. Die „Übertragung der altwürttembergischen Schulordnung auf Kursachsen“ läſst sich wenigstens unmittelbar nicht nachweisen. Die maſsgebenden Typen beim Beginn der Neuzeit waren Schulpforte und das von Herder beeinfluſste Gymnasium zu Weimar; letzteres war freilich gerade als Schule weit weniger einfluſsreich als Schulpforte. Abschnitt II ist betitelt „Bis 1840. Die Sehnsucht nach dem deutschen Reich“. Es ist hier gehandelt von Gymnasium und Realschule, von dem Verhältnis beider zu einander: „Philolog und Schulmann werden mit der Zeit im gewöhnlichen Sprachgebrauch übereinstimmende Begriffe“; sodann von der Verstaatlichung der Schulen, von dem Einfluſs, den Männer wie W. v. Humboldt, Süvern u. a. ausübten, von dem Regiment Altensteins und Joh. Schulzes, von Lorinser und dem „blauen Buch“ von 1837 usw., ferner von dem bayerischen Schulplan Thierschs und der darauf eingetretenen Reaktion, von den Ordnungen anderer deutscher Staaten. Für Württemberg ist noch zu bemerken, daſs die Zahl der kleinen Lateinschulen infolge der Errichtung von Realschulen nur vorübergehend oder gar nicht abgenommen hat. Abschnitt III enthält die Periode 1840—1870 „Die Kämpfe um die Begründung des Deutschen Reichs“. Im Vordergrund steht die Wirksamkeit des Ministeriums Eichhorn in Preuſsen, in Sachsen die durch H. Köchly hervorgerufene Bewegung (welcher in Württemberg die durch F. W. Klumpp verursachte in manchen Punkten zu vergleichen wäre). Ohne viel praktischen Erfolg waren die zahlreichen Versammlungen und Petitionen des Jahres 1848. Es folgte in Preuſsen das Ministerium Raumer, unter welchem L. Wiese wirkte, doch „kam man über eine Revision der Ordnungen von 1834 und 1837 in Sachen der gymnasialen Lehrverfassung nicht hinaus“; einschneidender war die Organisation der Realschulen von 1859. Bedeutsam war die Gründung des Stuttgarter Realgymnasiums (1867), welches mit den Worten seines Schöpfers Dillmann nicht zu seinem Schaden charakterisiert wird. Abschnitt IV enthält die Zeit seit 1870: „Errichtung und Ausbau des Deutschen Reichs“. Als Aufgabe wird bezeichnet: „Das deutsche Bildungswesen durch Fortentwicklung in volkstümlichem Geiste zu kraftvoller Unterstützung der Wohlfahrtszwecke des Deutschen Reichs vollkommener zu befähigen.“ Ob dieser Zweck durch die in den einzelnen Staaten neuerdings gegebenen Lehrpläne in befriedigender Weise erreicht worden ist, darüber dürften die Akten noch nicht geschlossen sein; für Württemberg wäre noch der im Anschluſs an die Ordnung der Gymnasien erlassene Lehrplan der kleinen Lateinschulen vom 8. August 1891 zu nennen. Von Interesse ist besonders der Abschnitt über „den Entwickelungsgang des Lehrverfahrens in den einzelnen Fächern“. (S. 162 muſs es heiſsen „Hermann-Weckherlin in Württemberg“, anstatt „in Bayern“.) Ein Anhang „Amtliche Nachweisungen über den Besuch der höheren Lehranstalten des Deutschen Reichs“, wobei alle

Staaten bis auf die kleinsten hinaus mit ihrer Schulstatistik erscheinen, schliefst das instruktive Buch.

Sehr interessant ist die Schrift von Fr. Paulsen: *Wesen und geschichtliche Entwicklung der deutschen Universitäten.* In der Einleitung wird der allgemeine Charakter der deutschen Universität im Unterschied von der französischen und englischen geschildert: die deutsche Universität „ist zugleich Werkstätte der wissenschaftlichen Forschung und Anstalt für den höchsten wissenschaftlichen Unterricht“; „der Universitäts-Professor ist zugleich Lehrer und wissenschaftlicher Forscher, und zwar steht letzteres in erster Linie;“ „alle Universitätslehrer sind eigentliche Gelehrte und alle eigentliche Gelehrte sind Universitäts-Professoren“, Ausnahmen finden freilich statt. Kap. I giebt die Umrisse der geschichtlichen Entwickelung: es werden unterschieden die Zeit der ersten Entstehung und die zweite Gründungsperiode seit den Anfängen der humanistischen Bewegung; die inneren Einrichtungen werden dargelegt (es wird bemerkt, dafs „Bursch“ von Burse herkomme „mit süddeutscher Aussprache“: aber der gröbste schwäbische Bauer wird niemals „Börsche“ sagen für „Börse“); sodann die Entwicklung der Universitäten in der Neuzeit, seit der Renaissance und Reformation: auch hier ist zu unterscheiden die Zeit der landeskirchlich-konfessionellen Universitäten bis gegen Ende des 17. Jahrhunderts, die Zeit des Eindringens der modernen Philosophie und Bildung im 18. Jahrhundert und die Zeit des gröfsten Einflusses der deutschen Universitäten auf Denken und Leben des Volks im 19. Jahrhundert. In dieser dritten Periode steht die philosophische Fakultät voran: wenn diese aber „früher die allgemeine wissenschaftliche Vorbildung für die drei „oberen“ Fakultäten zur Aufgabe hatte, so ist sie jetzt selbst zur Fachbildungsanstalt für das Lehramt an den höheren Schulen geworden“; dabei „steht aber die Forschung und die Anleitung zur Forschung durchaus als das herrschende Ziel da“; „der Philolog ist überzeugt, dafs der (Gymnasial-)Lehrer für seinen Beruf nichts Besseres mitbringen kann, als eine wirkliche Gelehrtenbildung“; dafs dieses Verhältnis „auch seine Kehrseite hat“, ist dem Verf. natürlich nicht entgangen. — In Kap. II wird besprochen: das Verhältnis der Universitäten zum Staat, zur Kirche und zur Gesellschaft. „Die Universität ist mit geschichtlicher Notwendigkeit zur Staatsuniversität geworden“ und sie hat als solche zu keiner Zeit ein gröfseres Mafs von Freiheit genossen als gegenwärtig, im Gegensatz zu der Gelehrtenschule, in welcher die Freiheit der Lehrer immer empfindlicher eingeschränkt worden ist; den kirchlich-konfessionellen Charakter dagegen haben die Universitäten ganz abgelegt. Was das Verhältnis zur Gesellschaft betrifft, „so kann man sagen, die Träger der akademischen Bildung bilden eine im wesentlichen homogene Gesellschaftsschicht, der alle leitenden und regierenden Kreise angehören“; „wer Universitätsbildung hat, gehört zur Gesellschaft“ (eine Bestimmung, die freilich in Wirklichkeit manche Modifikationen sich gefallen lassen mufs! man denke nur an die Stellung der Offiziere).

Freilich steht zu dieser gesellschaftlichen Stellung das Amtseinkommen nicht im richtigen Verhältnis. — Kap. III handelt von den Universitätslehrern und vom Universitätsunterricht; von den verschiedenen Klassen der Lehrer, ihrem Konkurrenzverhältnis, der Honorarzahlung, welche als „wesentlich für die Erhaltung des alten freien Charakters der deutschen Universität“ bezeichnet wird, von den Vorlesungen, welche richtig behandelt unentbehrlich sind, und den Übungen in den einzelnen Fakultäten. — Kap. IV behandelt die Studierenden und das Studium: die Vorbildung, hinsichtlich deren bemerkt wird: dafs „die Forderung der Absolvierung einer Anstalt mit neunjährigem Kurs (also nicht ausschliefslich des Gymnasiums) wohl genügen dürfte, ganz ungeeignete Elemente auszuschliefsen“; Lebensalter und Studiendauer, äufsere Lebensverhältnisse, Wechsel der Universitäten, Verbindungswesen, Studienmittel und Prüfungen. Eine Schlufsbetrachtung erörtert die Einheit der Universität. — Verf. sagt am Schlufs seiner ebenso anziehenden als sachlich wertvollen Darstellung, diese sei „wesentlich auf die Idee des deutschen Universitätswesens gerichtet, über Mängel und Kehrseiten leichter hinweggegangen“. Dies läfst sich allerdings deutlich wahrnehmen, und wer nicht auf der idealen Höhe des Universitätsprofessors steht, wird wohl auch geneigt sein, manche Schattenseiten stärker zu betonen. Auch sind aufserpreufsische Einrichtungen nicht immer berücksichtigt; z. B. „öffentliche Vorlesungen“ ohne Honorarzahlung sind nicht überall — oder wenigstens kaum — im Gebrauch.

II. Anstaltsgeschichte.

Sehr eingehend und anschaulich ist *Die Geschichte der Nicolaischule zu Leipzig im 18. Jahrhundert* von H. Voigt. Es werden zunächst die äufseren Verhältnisse geschildert. Das Schulgebäude war so beschränkt, dafs Quintaner und Sextaner in demselben Zimmer von verschiedenen Lehrern unterrichtet wurden; sehr mangelhaft war die Heizung, während im Sommer die Hitze lästig war: erst 1737 nach langem Bitten wurden „als Probe sonderbarer Propension für die Schule“ Fenstervorhänge angebracht, „wodurch sowohl docentes als discentes in heifsen Sommertagen ein grofses Soulagement empfanden“. Ernannt wurden die Lehrer in der „Enge“ d. h. im engeren Rat; über die verlangte Vorbildung fehlt es an Nachrichten; doch kam die Verpflichtung zu einer Lehrprobe im Anfang des Jahrhunderts auf. Die Besoldungen waren gering: 1700 bezog der Rektor im ganzen bar 230 Thlr., der unterste Kollege 70; natürlich fehlte es nicht an Gesuchen um Aufbesserung, vollends als 1767 die Privatstunden der Lehrer verboten wurden. Einige Hilfe wurde durch den Bezug von Schulgeld oder Holz und durch freie Wohnung geschaffen: doch hatte der Konrektor nur 1 Stube und 2 Kam-

mern. Anspruch auf Pension gab es nicht, sondern höchstens Gratiale. So war auch die soziale Stellung der Lehrer eine sehr gedrückte. Der Rektor Reiske (1758) klagt, dafs „nicht wenig zum Verfall der gemeinen Schulen der Kaltsinn und die Verachtung thue, die die Vornehmen und Gelehrten, nach denen sich der grofse Haufen richtet, ihnen zutragen“. Sehr nachteilig war auch die Sitte der Privatinformation, weshalb geklagt wird (1712): die meisten Leute halten Privatpräceptores, die Proceres der Stadt lassen ihre Kinder nicht in die Stadtschulen gehen. Die Winkelschulen bestanden ebenfalls noch fort. Freilich war auch die Haltung der Lehrer nicht musterhaft: Verträglichkeit und Pflichttreue mufsten wiederholt eingeschärft werden. Gering war die Frequenz besonders der oberen Klassen, was wesentlich darin seinen Grund hatte, dafs die Jugend aus „pruritus gladio se alligandi“ zur Universität eilte; es war ganz gewöhnlich, dafs Primaner und Sekundaner mitten im Schuljahr ohne Abschied verschwanden; auch wurden sonst die Schüler aus den geringfügigsten Ursachen aus der Schule genommen, und (heifst es 1781) „unsere Mühe wird bei den meisten durch eine unglückliche Hauszucht gröfstenteils vereitelt“. Die Zucht war daher schwer zu handhaben; auch „hat (1762) die alte Zänk- und Schlägerei der Bier- und der Thomas-Esel (d. h. der Schüler der Nicolai- und Thomas-Schule) wieder aufwachen wollen“. — Was den Unterricht betrifft, so hatte die Religion von zusammen 26 Stunden in Sexta 16, in Quinta 11 Std., von da an überwiegt das Lateinische; sehr knapp ist das Griechische bemessen; allmählich treten auch einige Realien auf und es wird der Betrieb der Teutschen Sprache eingeschärft. Von dramatischen Aufführungen, die im 17. Jahrhundert eine grofse Rolle spielten, verlautet aus dem 18. Jahrhundert nichts mehr; dagegen sind die öffentlichen Redeakte sehr häufig: 1718 traten dabei 17 Redner auf, in lateinischer und deutscher Sprache, in Prosa und Versen; auch gab es 2 öffentliche Examina. Ferien gab es wenige: während der Hundstage wurde der Unterricht nur nachmittags ausgesetzt und „wer billig denkt und die Mühseligkeiten des Schullebens kennt, wird unsereinem eine kurze Ausspannung nicht mifsgönnen“.

Urkunden zur Geschichte der Stettiner Ratsschule giebt Dir. H. Lemke im Programm des Stadtgymnasiums zu Stettin. Vorausgeschickt ist die Geschichte der Anstalt. Trotz dem Widerstand des Domkapitels wurde 1391 eine päpstliche Bulle erwirkt, welche die Errichtung einer Schola senatoria gestattete; doch dauerten die Mifshelligkeiten noch längere Zeit fort. Die Reformation brachte infolge einer von J. Bugenhagen vorgenommenen Visitation die Ordnung von 1563, welche bis zum Ende des 18. Jahrhunderts mafsgebend blieb. Das Schulgebäude war übrigens sehr mangelhaft, schon 1627 drohte es einzustürzen, hat aber doch bis 1832 genügen müssen. Die Besoldungen waren unzureichend; selbst der berühmte Rektor Micraelius (Anfang des 17. Jahrhunderts) mufste einen „Mittagstisch für Standespersonen mit Ausschank“ halten. Die Aufsicht führte das Kollegium der Ephoren, das sich aber selten

bemerkbar machte. Gegen Ende des 18. Jahrhunderts entstand ein Rückgang der Schule, welchem erst durch den Rektor Fr. Koch (1789) gesteuert wurde. Die Anstalt erhielt jetzt den Namen „Ratslyceum“ und wurde 1805 mit dem „Akademischen Gymnasium“ vereinigt, wodurch das „Vereinigte königl. und Stadtgymnasium“ entstand, doch wurde diese Vereinigung 1869 wieder aufgehoben: seitdem besteht der Name „Stadtgymnasium“. Die Urkunden sind: der Vertrag zwischen Domkapitel und Jakobikirche 1277; die päpstlichen Bullen von 1391 und 1404; der Vertrag zwischen Domkapitel und Stadt 1469; die älteste Schulordnung und anderes um 1549; aus der Kirchenvisitation von 1556; die Schulordnung des J. Micraelius 1627; Lektionsplan um 1650.

Sehr ausführlich und für die äufseren wie inneren Zustände der einzelnen Perioden sehr instruktiv ist die *Geschichte des Gymnasiums zu Prenzlau* 1543—1893, eine Festschrift von 308 Seiten zur Feier des 350jährigen Bestehens der Anstalt. Die einzelnen Abschnitte sind so verteilt: die Geschichte der „lateinischen Schule“ bis 1704 ist verfafst von Dir. R. Arnoldt, die Geschichte der „Grofsen Stadtschule“ (Lyceum) 1704—1757 von Oberlehrer L. Hörich, dieselbe 1757—1795 von Oberlehrer B. Rättig, die Geschichte der „Gelehrtenschule“ (Gymnasium) 1795—1822 von Oberlehrer F. Wolffgram, die Geschichte des „Gymnasiums“ 1822—1893 von Prof. W. Schäffer. Solche ausführliche Schulgeschichten sind sehr dankenswert, da sie, namentlich für die frühere Zeit, ein Bild der allgemeinen Entwicklung des Schulwesens gewähren und den Wechsel bezw. Fort- oder Rückschritt in den einzelnen Perioden deutlich machen. Einzelnes mitzuteilen ist bei dem grofsen Umfang des Buchs nicht wohl möglich.

Die 5. Fortsetzung der *Aktenstücke zur Geschichte der früheren lateinischen Schule zu Itzehoe* von Dir. Seitz betrifft die Zeit von 1678—1718 (s. Jahrg. VII, I 16). Das Mitgeteilte bezieht sich u. a. auf die Versuche, die Schulordnung von 1620 abzuändern, welche ohne Erfolg blieben, den Lehrplan von 1681, Kursusdauer und Versetzung, Frequenz und Schulgeld, Besoldungsverhältnisse, Anstellung von Lehrern u. dgl.

Zur Geschichte des Küstriner Gymnasiums berichtet Direktor Tschiersch. Die Schule, früher Lyceum, bestand seit 1815 als „Rats- und Friedrichs-Schule“, thatsächlich war es eine Höhere Bürgerschule und wurde 1859 Realschule II. Ordnung. Das Verlangen nach einer besseren Einrichtung führte dazu, dafs der Magistrat die Frage: ob Realschule I. Ordnung oder Gymnasium, 1864 zu Gunsten des letzteren entschied, was dann 1866 vom Minister bestätigt wurde. Der Übergang bot manche Schwierigkeiten; so zeigte es sich, dafs, als 1867 die Prima eröffnet werden sollte, nur noch 2 Obersekundaner da waren, welche die Prüfung so schlecht bestanden, dafs sie die Schule verlassen mufsten. An die Stelle des alten Schulgebäudes trat 1870 ein neues. Für den ehemaligen Rektor der Realschule, P. Bartholdy, trat 1868 der Dir. Thiel ein, unter

welchem das Gymnasium 16. April 1868 eröffnet wurde. Es folgen noch Angaben über die finanziellen Verhältnisse, über die Lehrer und Abiturienten.

Dir. J. Buschmann in Bonn berichtet Weiteres *Zur Geschichte des Bonner Gymnasiums* (s. Jb. VII, I 9); dieser Bericht ist dadurch besonders interessant, dafs er die Schicksale der Anstalt unter der französischen Herrschaft betrifft. Als nach der Flucht des Kurfürsten Bonn von den Franzosen besetzt worden war, erfuhr zwar zunächst der Unterricht keine eigentliche Störung; als jedoch nach dem Frieden von Campo Formio die Lehrer der Universität und des Gymnasiums den verlangten Eid verweigerten, erfolgte die Umwandlung des Gymnasiums und der Universität in eine sogen. Centralschule, welche, halb Mittelschule, halb Hochschule, doch keines von beiden recht war. In einer solchen Centralschule lernte man vom 12. bis 14. Jahre Latein und Griechisch, etwa auch eine neuere Sprache, dazu Naturgeschichte und Zeichnen; mit dem 14. Jahre begann der Unterricht in Mathematik, Physik und Chemie; weiterhin wurden Vorlesungen gehalten in einer ganzen Reihe von realen Wissenschaften. Aus finanziellen Gründen aber waren Lehrkräfte und Lehrgegenstände sehr beschränkt, die Lehrer bezogen ihren Gehalt nicht regelmäfsig, überhaupt hatte die Anstalt kein rechtes Gedeihen. Infolge des Gesetzes der Konsularregierung vom 1. Mai 1802 trat an die Stelle der Centralschule eine sogen. Sekundärschule, in welcher 6 Lateinklassen neben 6 Mathematikklassen bestehen sollten, nach oben folgte noch eine Oberklasse mit 2jährigem Kurs. Nach einem Lehrplan von 1804 waren die Fächer der Lateinklassen: Latein, Rechnen, Geographie, alte und französische Geschichte, der Mathematikklassen: Weiterführung der Arithmetik, Physik, Geometrie und Astronomie; das Griechische war beseitigt worden. Das Deutsche war zwar nicht Lehrgegenstand, aber noch Unterrichtssprache; Religionsunterricht wurde Sonntags erteilt. Nachdem sodann eine Zeitlang an Stelle der Centralschule bezw. eines zu errichtenden Lyceums ein pensionnat provisoire bestanden hatte, unterzeichnete Napoleon 1807 die Erweiterung zum Lyceum und damit zu einer aus dem öffentlichen Schatz zu unterhaltenden und der Université einverleibten Anstalt, welche nunmehr ganz von der kaiserlichen Regierung abhängig war. So wurde denn auch jetzt das Französische Unterrichtssprache; in Deutsch wurden nur auf besonderen Wunsch die französischen Schüler unterrichtet; dagegen wurde 1809 das Griechische wieder aufgenommen, doch ohne dafs man grofsen Wert darauf legte. Überhaupt war der Betrieb eigentümlich: beim Unterricht in den alten Sprachen legten die Schüler die französische Übersetzung daneben; alles ging mehr auf Dressur als auf Gründlichkeit. An Belobungen und feierlichen Preisverteilungen fehlte es nicht. Wichtig waren die militärischen Übungen: sämtliche Schüler waren in Compagnien eingeteilt; das Zeichen für jede Übung wie für den Beginn und Schlufs der Stunden wurde mit der Trommel gegeben. Die Zahl der Schüler betrug durchschnittlich etwa 140. Beliebt war das Lyceum bei der Bürgerschaft nicht, noch weniger

bei den deutschen Lehrern, welche nach Willkür versetzt oder abgesetzt werden konnten. Nach der Schlacht bei Leipzig löste sich die Anstalt auf. Ein Anhang enthält eine Anzahl von Urkunden.

Als Nachtrag zur *Geschichte der Saldernschen Schule zu Brandenburg* (s. Jb. V, I 14) veröffentlicht O. Tschirch Urkunden zur älteren Geschichte dieser Anstalt, nämlich 1. Σκιαγραφία v. delineatio lectionum et exercitationum singularum classium 1591: als scopus ist ganz in Sturmschem Geist bezeichnet die pietas litterata; 2. Leges Sch. Saldr. 1591; 3. „Schulordnunge, berathschlagt und den Schulgesellen fürgelesen" 1594, deutsch; 4. Leges scholasticae 1706. Ein Anhang giebt eine Erklärung über die früher angewendeten Signa, wie s. rusticitatis, emendationis, Germanicae locutionis, malorum morum, welche öfter erwähnt werden. Es waren dies nicht die von den Aufpassern gemachten Notizen, sondern äufserlich sichtbare Zeichen, Schandzeichen, vielleicht mit entsprechenden Aufschriften oder Bildern versehen, die am Körper der Übelthäter angebracht wurden. Wer das Zeichen über Sonnenuntergang hinaus behielt, wurde mit der Rute gezüchtigt. — Sehr wechselvoll war die von K. Knabe zur 50jährigen Gedenkfeier der Anstalt dargestellte Entwicklung der *Ober-Realschule zu Kassel.* Am 28. Juni 1812 wurde zu Augustowo in Polen von König Jérôme ein Dekret unterzeichnet, durch welches neben dem in ein Gymnasium verwandelten Lyceum eine höhere Bürgerschule eingerichtet werden sollte; Generaldirektor des öffentlichen Unterrichts war damals v. Leist; beide Anstalten wurden 1. Oktober 1812 eröffnet; das Vorbild für die B.Sch. gab die Realschule in Halle, und thatsächlich war diese B.Sch. die älteste selbständige Realschule Kurhessens, überhaupt der ganzen heutigen Provinz Hessen-Nassau. Nach der Rückkehr des Kurfürsten blieb dieselbe mit etwas veränderter Einrichtung bestehen; die Leistungen gingen aber, namentlich im Französischen, etwas zurück und der Besuch wurde allmählich schwächer; es wurde geradezu behauptet, dafs die B.Sch. nichts tauge. So wurde 1836 eine auf die höhere Gewerbeschule vorbereitende Realklasse aufgesetzt, 1839 aber die 2 obersten Klassen als Realschule ganz von der B.Sch. abgetrennt. An die Stelle beider Anstalten trat 1843 die „Real- und Bürgerschule" als Vorbereitungsanstalt entweder für das „höhere bürgerliche Leben" unmittelbar oder für die höhere Gewerbeschule; auch erhielt die Anstalt ein neues Gebäude in den Hedwigstrafse. Unter der preufsischen Herrschaft bekam dieselbe den Charakter zunächst einer höheren B.Sch. ohne Latein, zehn Jahre später den einer R.Sch. II. O. und, nach Ablösung der „neuen Realschule" 1888, den einer Ober-Realschule 1892.

Aus der *Geschichte der lateinischen Schule zu Schwelm* von W. Tobien 1693—1803 ist zu sehen, wie wenig Einheit in der Leitung der Schulen früher vorhanden war: Rektor und Konrektor standen einander gleichberechtigt, oft feindlich gegenüber. In der Mitte des vorigen Jahrhunderts erhielten die Schüler die strenge Weisung, Mäntel zu tragen. Um dieselbe Zeit traten deutsche Reden der Schüler an die Stelle der

lateinischen. Bei den mehr der Praxis zugewandten Interessen der Einwohner verlor die Anstalt mehr und mehr ihren Charakter als lateinische Schule; ob sie noch auf die Universität vorbereitet hat, ist nicht deutlich zu ersehen.

F. Meister, *Beiträge zur Geschichte des Gymnasiums zu St. Maria Magdalena in Breslau.* (Sonderabdruck der Festschrift zur 250jährigen Jubelfeier.) Die erste Gründung dieser Schule fällt ins Jahr 1267: Alphabet, Vaterunser und andere Gebete, aber auch der „Donatus, Catho und Theodulus“ nebst regulae pueriles sollten gelernt werden. Eine Reform der Schule fand statt durch Erlassung einer neuen Schulordnung 1528, ganz nach Sturmschem Muster; der erste Rektor nach der Reform war Joh. Chilo aus Wiedekop in Hessen. Trotz finanzieller Schwierigkeiten wurde 1558 das Schulhaus umgebaut. Der berühmteste Rektor war Petr. Vincentius seit 1570. Als Kuriosum wird berichtet, dafs 1641 ein aus Trautenau gebürtiger Schuhmachergeselle im Alter von 28 Jahren, der schon 8 Jahre auf der Wanderschaft war, ohne Anstand aufgenommen und den „Primanis adjungiert“ wurde. Im Jahr 1643 wurde die Schule zum Gymnasium erhoben und trat damit neben die Schwesteranstalt zu St. Elisabeth. Seit der Mitte des 17. Jahrhunderts wurden häufig Dramen in deutscher Sprache mit Helden aus der Weltgeschichte aufgeführt wie z. B.: „Artaxerxes Mnemon oder Unglückseliger Vater, durch die studierende Jugend auf öffentlichem Schauplatz vorgestellt“ 1660; es wurde aber auch viel geklagt über die Vernachlässigung des lateinischen Stils. Ein neues Gebäude erhielt die Anstalt 1710, dasselbe wurde erst 1867 durch ein neues ersetzt. Infolge der realistischen Bestrebungen eines J. J. Hecker in Berlin wurde 1765 mit dem Gymnasium eine Realschule verbunden und das Magdalenaeum führte jetzt den Namen Realgymnasium; es wurde aber dabei „absichtlich, man möchte sogar sagen gröblich des goldenen Spruchs Non multa, sed multum! gespottet“, wie der spätere Rektor Manso urteilt. Erst 1810 wurde der Name „Gymnasium“ wieder angenommen, das Griechische blieb jedoch fakultativ bis 1855. Allmählich wurde die neuere Ordnung eingeführt; besonders zu nennen ist der Direktor C. Schönborn 1826—1869. Von der Überzahl der Schüler, deren es 1860 in Sexta 82, in Quinta 81, in Quarta 99 waren, wurde die Anstalt durch Gründung weiterer Gymnasien befreit. Die Sitte, dafs der Rektor und die beiden Professoren nach der Wahl sich durch eine Schrift und eine Rede habilitierten, erhielt sich bis 1881. Angehängt ist ein chronologisches Verzeichnis der Direktoren und Lehrer von 1843—1893, sowie der während dieses Zeitraums abgegangenen Abiturienten mit Angabe ihrer späteren Lebensstellung.

Geschichte des Studium (Gymnasium) Martinianum v. k. Progymnasium zu Linz a. Rh. von G. Ballas. Diese Schule wurde gegründet 1706, und zwar mit 2 Lehrern und 5—6 Klassen nach jesuitischem Stil, noch 1807 zählte sie nur 20 Schüler. In diesem Jahr kam die Anstalt, bisher kurkölnisch, an Nassau, was aber kein Gedeihen brachte,

zumal in jenen unruhigen Zeiten. Der Lehrplan der früheren Zeit ist genau dargelegt in einem Programm von 1793, in dem als Schulfächer erscheinen, doch ohne Angabe der Stundenzahl, Religion, Deutsch, Lateinisch, Geschichte, (fast nur alte; neuere und deutsche nur bis zum westfälischen Frieden), Erdbeschreibung und Arithmetik (bis „zum Algeber"). Im Jahr 1815 ging die Anstalt an Preufsen über und gedieh nun besser, doch mufste die Rektorsstelle aus Mangel an Fonds (die Besoldung betrug 500 Thlr. nebst 37 Thlr. Wohnungsentschädigung) 1837—1846 unbesetzt bleiben; dagegen wurde das Kapuzinerkloster zum Schulgebäude bestimmt. 1849 erhielt die Schule die Berechtigung zur Erteilung des Einj.-Freiw.-Zeugnisses und wurde 1855, nachdem sie verschiedene Titel geführt hatte, zum „vollberechtigten Progymnasium" erklärt und 1891 vom Staat übernommen.

Eine Übersicht über die *Geschichte des k. preufsischen Kadettenkorps* von 1859—1892 hat auf Veranlassung des k. Kommandos von Scharfenort bearbeitet: „Trotz aller Schwierigkeiten und Mühen der Bearbeitung konnte der Beweis erbracht werden, dafs das Kadettenkorps im Lauf dieser Jahre es nicht nur verstanden hat, sich die Anerkennung seiner Fürsten, sondern auch die wohlwollende Beurteilung weitester Kreise zu erwerben." Die Periode zerfällt in 2 Hauptabschnitte, 1859 — 1877 und 1877—1892. Nach dem Jahr 1848 zeigte sich allmählich ein „wissenschaftlicher Niedergang", eine Folge der unausgesetzten Reorganisationen, die dem Ganzen die notwendige Ruhe und Stetigkeit nahmen, der organisatorischen Verhältnisse und der zu hohen Anforderungen an das Gedächtnis der Schüler. Eine grofse Mehrzahl der Lehrer verstand es nicht, die geistige Selbstthätigkeit der Schüler zu wecken, es wurde nur mechanische Arbeit und Gedächtniswerk zu Tage gefördert und eine zu grofse Masse von Lehrstoff angehäuft. Dies führte zu den Veränderungen von 1856—1867, in welch letzterem Jahr ein neuer Lehrplan eintrat, durch welchen derjenige von 1856 gewisse Einschränkungen erfuhr. Der Lehrplan von 1867 blieb in Geltung bis 1877, gab aber schon früher Anlafs zu Bedenken. Die Anforderungen an die wissenschaftliche Bildung stiegen und es entstand daher die Frage — eine Lebensfrage für das Institut —, „durch welche Mafsregeln das frühere Übergewicht der Bildung der Kadetten über Nichtabiturienten behauptet resp. wieder gewonnen werden könnte", mit anderen Worten: es handelte sich wesentlich darum, ob das Kadettenkorps imstande sein würde, in 6 Jahren den Kadetten bis zu der (für das Fähnrichsexamen geforderten) Reife für die Prima einer Realschule oder eines Gymnasiums zu bringen. Vorerst war diese Frage zu verneinen, es mufste sich aber als Grundlage für die anzustrebende Organisation die Aufgabe ergeben, dafs der Unterricht möglichst engen Anschlufs bekäme an den Lehrplan des Gymnasiums ohne Griechisch oder der Realschule I. O.; hieraus folgten die 1877 gegebenen organisatorischen Änderungen. So wurde z. B. hinsichtlich des Lateins, „welches zu jeder Zeit ein Schmerzenskind gewesen war", der Gesichtspunkt fest-

gestellt, dafs das Latein nicht als Selbstzweck, d. h. zum Zweck des Sprachgebrauchs, zu betreiben sei, sondern höher liegenden Zielen diene; diese sind Bildung der Denkthätigkeit, Benutzung des Lateins als allgemeiner grammatischer Unterlage für die Erlernung der Sprachen überhaupt und als Mittel zum Verständnis des klassischen Altertums. In der Geschichte ist das „langsame Zurückgehen“ angeordnet, die vaterländische Geschichte, besonders die neue und neueste, nimmt jetzt einen erheblich gröfseren Raum ein als früher. — Neben der Beschreibung des Unterrichts, der körperlichen und militärischen Ausbildung, der Erziehung werden noch besonders behandelt: Die Central-Kadettenanstalt in Berlin 1859—1878, die Anstalt zu Grofs-Lichterfelde 1878—1892, die Fürsorge der Hohenzollern für das Kadettenkorps. Auf 3 Steindrucktafeln ist beigefügt das Facsimile mehrerer hoher und höchster Persönlichkeiten.

In einer umfangreichen Festschrift (196 S.) behandelt Direktor Windhaus die *Geschichte der Lateinschule zu Friedberg;* diese Geschichte bietet zwar wenig Eigentümliches und es werden besonders Nachrichten über äufsere, namentlich auch finanzielle Verhältnisse und über die Lehrer gegeben, das Ganze ist aber wegen der Vollständigkeit und Kontinuität der Entwicklung ein lehrreiches Bild der früheren Zustände solcher Schulen. Es bestand in Friedberg seit dem 14. Jahrhundert eine deutsche Schule, wohl mit etwas Latein; dazu kam 1543 eine lateinische Schule, beide wurden wahrscheinlich 1550 vereinigt. Die Lateinschule, welche in das an die Stadt übergegangene Barfüfserkloster verlegt wurde, war vorzugsweise für den Unterricht im Lateinischen und Griechischen bestimmt, vorübergehend hatte man auch ein „Pädagogium“ mit vier Lehrern, und zwar im Augustinerkloster. Als letzteres infolge des Interims wieder geräumt werden mufste, wurde an Stelle des Barfüfserklosters ein neues Schulgebäude hergestellt, aber einige Zeit nach dem Passauer Vertrag die Schule 1579 wieder ins Augustinerkloster verlegt. Der Rektor Chr. Rosa verfafste sofort eine neue Schulordnung, eine zweite wurde 1601 aufgestellt; beide enthalten die in jenen Zeiten allgemein üblichen Normen. Eigentümlich ist nur etwa, dafs für die günstige Jahreszeit Klassenausflüge in Begleitung der Lehrer vorgeschrieben waren. Die Schule erfuhr aber einen stetigen Rückgang, u. a. wegen „Verstandesblödigheytt“ des Rektors, dann infolge des 30jährigen Krieges; auch schwebten beständig Prozesse mit dem Augustiner- und dem Franziskanerorden über den Besitz der Gebäude; nach dem Restitutionsedikt wurde die Besitznahme von dem Augustinerorden durchgesetzt, doch wurde 1632 das Gebäude dem Rat zurückgegeben. 1648 waren trotz allen Nöten 75 Schüler da. In einem Stundenplan von 1658 erscheint deutlich ein Vorwiegen der grammatischen und sprachlichen Übungen gegenüber der Lektüre; dramatische Aufführungen und öffentliche Redeakte fanden statt. Ein neues Schulhaus anstatt des baufälligen Augustinerklosters wurde 1697 hergestellt, in welchem Wohnstube und Schulstube des Rektors nur einen Ofen hatten. In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts ergab sich ein allmählicher Niedergang

der Schule, besonders aus finanziellen Ursachen, mehrere „unglückliche“ Visitationen hatten keinen Erfolg; die Besoldung des Rektors betrug 1792 insgesamt 296 fl. 6 alb. 4 ₰ nebst freier Wohnung und Garten. Das einzige Resultat der Reformpläne war die Aufstellung neuer Schulgesetze 1796, wodurch aber nichts gebessert wurde; eine Reform erfolgte erst, nachdem Friedberg 1803 in den Besitz von Hessen-Darmstadt übergegangen war. Unter dem Rektor Ph. Dieffenbach (1818—1860) wurde der Kreis der Unterrichtsgegenstände erweitert und die Frequenz nahm zu. Eine Neuorganisation trat 1839—1840 ein, indem die Augustinerschule mit den Volksschulen und dann auch der Seminarschule zu einer „gemeinsamen Musterschule“ unter der Leitung Dieffenbachs vereinigt wurde; doch wurde diese 1850 wieder getrennt in die noch Musterschule genannte Volksschule und eine Realschule mit fakultativem Unterricht in den alten Sprachen, jetzt heifst diese „Augustiner Realschule und Progymnasium“.

Ein Bericht von O. Meltzer, *Über die älteste Schulordnung der Kreuzschule zu Dresden* (Sep.-Abdr. aus dem N. Archiv für Sächs. Gesch. und Altertumskunde XIV, 3 u. 4), welche um 1413 niedergeschrieben wurde, enthält mancherlei interessante Notizen, besonders auch über den Betrieb des Unterrichts. Die Anstalt hatte 3 Klassen, zum Teil mit mehreren Abteilungen; man hatte aber für alle nur ein Schulzimmer und zwar noch nach dem Jahr 1539. In den zwei untersten Klassen wurde das Trivium absolviert, besonders wurde Grammatik und Logik (Dialektik) getrieben, der Unterricht der obersten Klasse griff in das Gebiet der eigentlichen „Philosophie“ hinüber. Vielleicht waren diejenigen „grammatici“ (Kl. III), die wohlhabend genug waren, um an dem besonders zu honorierenden Kurs über „andere grofse und cleyne grammaticalia“ teilzunehmen, von den kirchlichen Diensten befreit. Die Einkünfte der Schule waren aus recht mannigfaltigen Bestandteilen zusammengesetzt, die Stadt als solche gab nichts, bis wenige Jahre vor der Einführung der Reformation. Unter den Einkünften werden z. B. genannt der „Lassheller“; es wurde nämlich an St. Martin, Blasius, Philippus und Bartholomäus den Schülern zu Ader gelassen (vom Schulmeister?), darauf bezog sich diese Abgabe; der „Kernheller“, welcher mit der Sitte zusammenhing, die geistigen Getränke zu würzen, wie denn dem Bier gern Kirschkerne beigesetzt wurden; diese Kerne hatten die Schüler dem Schulmeister zu liefern oder etwas dafür zu zahlen; eine Abgabe, die sich an manchen Orten findet. Die Einkünfte der Lokaten wurden nicht vom Schulmeister bestritten, sondern flossen ihnen unmittelbar zu. Übrigens suchten die Lokaten ihre Einnahmen durch Abschreiben von Schulbüchern zu erhöhen und die Schüler, die ihnen keine solche Bücher abnahmen, hatten ihnen eine Entschädigung zu bezahlen. Der „Signator“ genannte unterste Lehrer, der zugleich Hausdienste versah, — er bezog einen „Heisheller“ — fiel mit der Zeit weg. Der Ausdruck „Past“ bedeutet ein in Geld zu zahlendes Honorar für einen neben den öffentlichen Lektionen besonders erteilten Unterricht, er betrug für 3 Wochen 1—2 Heller.

Statistische Rückschau auf 100 Semester der RSch. in der Hedwigstraße zu Kassel giebt Dir. K. Ackermann, enthaltend die Lebensskizzen sämtlicher Lehrer seit Ostern 1843; unter diesen erscheint z. B. der Pädagoge H. Gräfe, der, unter Hassenpflug und Vilmar abgesetzt, als Direktor der höheren LSch. in Bremen 1868 starb, und der als Professor der Theologie 1879 gestorbene H. Heppe; ferner eine Übersicht der Programmabhandlungen und öffentlichen Reden; Frequenz und Namen der Abiturienten.

Die Königliche Realschule zu Berlin und die Militärzeugnisse behandelt Dir. O. Simon. Für die Entwicklung der Anstalt waren namentlich Männer wie H. Nolte, A. Spillecke, L. Wiese von Bedeutung. Beigegeben ist die „Unterrichtsverteilung in Untersekunda“ 1862—1892 und ein Verzeichnis derjenigen Schüler, welche das Zeugnis der Befähigung zum Einj.-Freiw.-Examen erhalten haben.

Von lokalem Interesse sind: *Geschichte der Realschule und des Progymnasiums zu Alzey* von Dir. Germann (s. Jb. VI, I 14); um die Entwicklung der Anstalt machte sich besonders der Dir. Adalb. Becker, nachher Gymnasialdirektor in Worms und Darmstadt, verdient — und *Die ältesten Schüler und Gönner des Neustettiner Gymnasiums* von Th. Beyer; die Aufzählung beginnt mit dem Jahr 1560 und reicht zunächst bis 1710, als berühmte Schüler der neueren Zeit sind z. B. Frhr. von Wrangel, der Kriegsminister von Bonin, der Theologe R. Stier zu nennen.

Über die *Anfänge der Universität Erlangen* handelt eine 1. Aug. 1893 zur Feier des 150jährigen Bestehens der Friderico-Alexandrina von Prof. A. Strümpell gehaltene Rede. Markgraf Friedrich von Bayreuth errichtete eine Universität in Bayreuth 1742, dieselbe wurde aber schon 1743 nach Erlangen verlegt. Ausführlich werden die Einweihungsfeierlichkeiten vom 4. November geschildert. Quelle ist ein 1744 gedruckter offizieller Festbericht in lateinischer Sprache von dem ersten Prorektor J. W. Gadendam, ein mit Kupfertafeln geschmückter Band in Grofsfolio von 217 Seiten; der Kanzler Superville fuhr allein sitzend in einem sechsspännigen Paradewagen. U. a. wurde auf besondere Anordnung der gelehrten Markgräfin Wilhelmine, der Schwester Friedrichs d. Gr., eine dreistündige philosophische Disputation veranstaltet. Die akademischen Einrichtungen waren freilich sehr einfach, doch bestanden von Anfang an alle vier Fakultäten mit tüchtigen und angesehenen Lehrern. Die theologische Fakultät stand von Anfang an auf dem Boden des reinen Luthertums. Von dem Juristen Schierschmidt wird berichtet, dafs er 6—7 Stunden täglich Kolleg las. Ein sehr gelehrter Mann war der 1750 berufene Philosoph von Windheim, welcher auch für praktische Dinge Sinn hatte, wie er denn in einer Schrift die Frage behandelte: „ob die Hühner in der Stadt mehr zu erhalten kosten als sie eintragen“. Mit der nahen Universitätsstadt Altdorf stand Erlangen in freundschaftlichem Verkehr, da „die Altdorfer nichts wufsten von einem niederträchtigen Schulneid“. Das Leben war in Erlangen damals nicht teuer;

man konnte einen guten Mittagstisch wöchentlich für 18 Groschen haben, die Besoldungen waren gut, so dafs „selbst die Philosophen nicht seufzen durften". Am Ende des ersten Jahres zählte man schon 300 Studenten. Aber bald kam eine Periode des Niedergangs, welche erst mit dem Übergang der fränkischen Fürstentümer an Bayern ein Ende fand.

Aus der *Geschichte der Universität Freiburg i. B.* in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts (Teil I: 1806—1818), von H. Mayer, gehört hierher der Abschnitt, welcher von dem Verhältnis der Universität zum Gymnasium handelt; beide waren nämlich in einigen Beziehungen miteinander verwickelt. So hatte die Universität für das Gymnasium die Prämien zu bezahlen und mufste sich schliefslich zu „einem jährlichen Pauschquantum von 200 fl. verstehen", obwohl das Gymnasium 1807 der Regierungsleitung allein übergeben worden war, auch mufsten an das Gymnasium aus der Universitätsbibliothek die in duplo vorhandenen Werke zur Gründung einer Gymnasialbibliothek und auch später noch alljährlich Schulbücher abgegeben werden. Bei verschiedenen Streitigkeiten entschied das Ministerium meist zu Gunsten des Gymnasiums; auch zum Gebrauch als Karzer hatte die Universität ein „angemessenes Behältnis" für das Gymnasium herzustellen. Hinsichtlich des sehr willkürlich stattfindenden Übertritts vom Gymnasium zur Universität wurde 1810 und 1811 durch Ministerialerlafs eingeschärft, dafs keiner ohne vorherige Anmeldung und Erlaubnis zu immatrikulieren sei, dafs die betreffenden die Staatserlaubnis vorher einzuholen haben u. dergl.; 1818 wurden noch strengere Bestimmungen besonders hinsichtlich der Mediziner und Juristen gegeben.

Englands öffentliche Schulen von der Reformation bis zur Gegenwart werden dargestellt von Athan. Zimmermann S. J. Es läfst sich erwarten, dafs der kirchliche, speziell katholische Standpunkt vom Verf. premiert ist, und es ist dies auch wirklich der Fall, doch ist die Darstellung sachlich und im ganzen objektiv, und man erhält einen guten Einblick sowohl in die geschichtliche Entwicklung als in die gegenwärtigen Zustände der englischen Schulen. Wenn jetzt die Einführung der englischen Spiele vielfach verlangt wird, so wird bemerkt: „das Spiel ist eigentlich die Haupt-, die Studien die Nebensache. Ob aber der Einflufs, den die jetzige Art diese Spiele zu betreiben auf die Studien übt, im ganzen ein günstiger sei, bleibt fraglich." Man sieht, dafs der Verf. sich vorsichtig auszudrücken weifs. Aus der neueren Zeit werden zwei „ideale Erzieher" hervorgehoben: Thom. Arnold und Ed. Thring. Verf. meint, Arnold werde infolge der Verherrlichung durch das Buch von Stanley überschätzt, es fehle ihm „bei allem Ernst des Charakters das rechte Mafs, die Gabe, sich in die Gedanken anderer hineinzuleben, vor allem die christliche Liebe; seine Gedanken über die Geschichte der Kirche und ihrer Dogmen seien oft grundverkehrt, so dafs Newman die Frage stellen konnte: Ist Arnold ein Christ?" Ob er es vom streng katholischen Gesichtspunkt aus war, können wir nicht beurteilen; ge-

wöhnlich wird er wohl mehr für einen Christen gehalten, als mancher andere Pädagoge. Verf. ist geneigt, den Gründer von Uppingham School, Thring, höher zu stellen, und giebt daher von demselben, der in Deutschland ziemlich unbekannt ist, eine anschauliche Schilderung; namentlich wird bemerkt, daſs Thring vor allem die religiöse Erziehung betonte. — Die Schrift von L. Fleischner, *Zur Geschichte des englischen Bildungswesens* behandelt weniger die Schule als die Art und Weise, wie die Bildung durch Vorträge in weitere Kreise, namentlich unter die Arbeiter, getragen wird. — Der Traktat J. Miltons, *Of Education*, ist englisch und deutsch von J. Reber herausgegeben und mit Einleitung und erklärenden Erläuterungen versehen worden.

III. Schulmänner.

Von vielem Interesse ist die bei Gelegenheit der Wiener Philologen-Versammlung und der damit verbundenen Enthüllung des Thun-Exner-Bonitz-Denkmals erschienene Schrift von S. Frankfurter: *Graf Leo Thun-Hohenstein, Franz Exner und Hermann Bonitz, Beiträge zur Geschichte der österreichischen Unterrichtsreform*, — Vorläufer einer von dem Verfasser geplanten umfassenden Darstellung der österreichischen Mittelschulen seit den Tagen der Kaiserin Maria Theresia. Nach den nötigen Notizen über das Denkmal, von dem eine Abbildung beigegeben ist, wird zuerst das Leben und Wirken des Grafen Thun, sodann seiner beiden Mitarbeiter anschaulich vorgeführt. Graf Thun war geboren 1811 auf dem Stammschloſs Tetschen in Böhmen; er zeigte schon in jüngeren Jahren viel Interesse für philanthropische Bestrebungen sowie für die tschechische Nationalität und Sprache, wie er sich denn stets als Böhme gefühlt hat. Nach verschiedenen Stellungen in der Justiz und Verwaltung, namentlich in Galizien und Prag, wurde er 28. Juli 1849 zum Minister des Kultus und Unterrichts ernannt (seine Thätigkeit in kirchlichen Angelegenheiten wird beiseite gelassen). Dieses Ministerium (zunächst für „öffentlichen Unterricht") war im März 1848 an die Stelle der „Studienhofkommission" gesetzt worden. Die Thunsche Ära führte auf dem Gebiet des Unterrichts die gröſste Umgestaltung herbei und es wurde namentlich den „Mittelschulen" durch den sogen. „Organisationsentwurf" für alle Zukunft eine dauernde Grundlage gegeben. „Das durch Thuns Thätigkeit gefestete System erprobte sich und führte einen ungeahnten geistigen Aufschwung in Österreich herbei;" namentlich war es sein Bestreben, „die Gemeinsamkeit wissenschaftlicher Bestrebungen in Deutschland und Österreich nach Kräften zu fördern". Thun wurde 20. Oktober 1860 seiner Stellung enthoben und das Ministerium überhaupt 6. Februar 1861 (bis 1867) aufgehoben; er starb 17. Dezember 1888; „sein sitt-

licher Ernst, seine nie ermüdende Pflichttreue, sein ideales Streben wirken stets anregend fort." Was die beiden anderen Männer betrifft, so ist Bonitz im allgemeinen der weit bekanntere, er steht für uns entschieden im Vordergrund; um so verdienstlicher ist es, dafs der Verfasser, selbst ein „Enkelschüler" von Bonitz und von grofser Verehrung für ihn erfüllt, auch Exners Wirksamkeit eingehend schildert. Franz Exner war 1802 in Wien geboren, studierte in Wien und Pavia und machte sich bald mit der Herbartschen Philosophie bekannt. (Wenn S. 153 Anm. 72 sein Lehrer Rembold als aus „Dietenheim bei Stuttgart" stammend bezeichnet wird, so ist zu bemerken, dafs das einzige in Württemberg befindliche Dietenheim oberhalb Ulm an der Iller, also ca. 120 km von Stuttgart entfernt gelegen ist.) Exner wurde schon 1831 Professor der Philosophie in Prag und war dort als Lehrer und Schriftsteller mit grofsem Erfolg thätig; wie es mit der „philosophischen Fakultät" und mit der Lehrweise damals aussah, wird bei dieser Gelegenheit geschildert. Exner schlofs sich „immer inniger an Herbart an und er wurde der Apostel seiner Philosophie in Österreich genannt". Schon in Prag verfafste er Denkschriften und Gutachten in Schulsachen und wurde 1845 zu einer Beratung über die Einrichtung der philosophischen Studien nach Wien berufen, wobei aber kein Resultat sich ergab; er war beherrscht von dem „Gefühl, dafs die vielen guten Kräfte, welche Österreich besitzt, einer lebendigen Wechselwirkung mit dem übrigen Deutschland bedürfen, und er hegte die Überzeugung, dafs eine Reorganisation des höheren Unterrichtswesens zu den wesentlichen Bedingungen eines wahren Fortschritts gehöre". Im April 1848 wurde er von dem Minister Sommaruga als wissenschaftlicher Beirat nach Wien berufen und ging sofort an die Ausarbeitung des aus 100 Paragraphen bestehenden Entwurfs, der Grundzüge des öffentlichen Unterrichtswesens, welcher ganz das Werk Exners ist. Zur Durchführung der neuen Ideen wurde auf E.'s Veranlassung Bonitz (geb. 1814 zu Langensalza, damals Lehrer am Gymnasium zu Stettin) berufen, welcher Ostern 1849 in Wien eintraf; seit Herbst 1848 „ruhte buchstäblich alles auf Exner, mit der Ankunft von Bonitz begann in fieberhafter Hast die Thätigkeit, die zur Schöpfung des Organisationsentwurfs führte", wobei „alles Normative von Exner, alles Instruktive von Bonitz herrührte". In diesem Organisationsentwurf, welchen also Graf Thun beim Antritt seines Ministeriums schon ausgearbeitet vorfand, wurde „viel mehr als in Deutschland das richtige Gleichgewicht zwischen den realistischen und humanistischen Fächern angestrebt" behufs der Erreichung „harmonischer Ausbildung und allseitiger Entwicklung des Geistes". Nach Exners am 21. Juni 1853 in Padua erfolgtem Hingang wirkte B. allein fort bis zu seiner 1867 erfolgten Berufung in das Direktorat des Grauen Klosters in Berlin und zwar in so vielseitiger Weise und mit solch eingreifendem Erfolg, dafs er wohl als praeceptor Austriae bezeichnet werden darf: als akademischer Lehrer, der sich erst einen Boden bereiten mufste, als Lehrerbildner im philologischen Seminar, als

Leiter der österreichischen Gymnasialzeitschrift, als Unterrichtsrat in der „Gymnasialsektion“, als Mitglied der Lehrerprüfungskommission, als fruchtbarer Schriftsteller; er starb in Berlin 25. Juli 1888, nachdem er als Nachfolger Wieses an den preufsischen Lehrplänen von 1882 den Hauptanteil gehabt hatte. — Beigegeben sind der Schrift auf Lichtdrucktafeln die Statue des Grafen Leo Thun und die Büste von Exner und Bonitz. — Zu vergleichen ist die bei der Eröffnung der Wiener Philologenversammlung bezw. zur Enthüllung des Denkmals von W. v. Hartel gehaltene lichtvolle Rede Beil. zur Allg. Zeitung 1893 No. 118. Einige über Exner und Bonitz handelnde Vorträge und Schriften sind vom Verf. S. 152 angeführt. Dafs letzterer die österreichische Mittelschule durchaus in äufserst günstigem Licht sieht, mag von der patriotischen Gesinnung des Verf. Zeugnis geben; hierin wird er nicht auf allen Seiten unbedingte Zustimmung finden.

Zu der überreichen, im vorigen Jahrgang angezeigten *Comenius-Litteratur* ist noch eine kleine Nachlese beizufügen.

O. Hunziker, *Comenius und Pestalozzi* — eine Festrede, welche für den Züricher besonderes Interesse hatte, da einst gerade in Zürich, wie sich neuerdings herausgestellt hat, eine lebhafte Teilnahme an den Schulbestrebungen des Comenius schon zu dessen Lebzeiten geherrscht hat. Nach einer Übersicht über die Lebensschicksale und die Hauptschriften des Comenius folgt eine Vergleichung mit der Wirksamkeit Pestalozzis: „was man als Verdienst P.'s ansah, dafs er den Unterricht auf die Anschauung gegründet, dafs er die Naturgemäfsheit an die Spitze aller erzieherischen Grundsätze gestellt, dafs er zuerst die Idee einer allgemeinen Volksschule im einzelnen ausgearbeitet, dafs er zuerst die pädagogischen Bestrebungen in ein System gebracht hat, das fand sich — zum allgemeinen Erstaunen — schon 150 Jahre vor P. und zwar in manchen Beziehungen viel klarer, viel verständiger“. Aber P. ist doch keine blofse Wiederholung des C., den er ja auch gar nicht gekannt hat; trotz der Ähnlichkeit mit C., ja trotz mancher Mängel gebührt ihm doch seine eigene Stellung und sein eigenes Verdienst. „P. geht vom Menschen aus, dem Subjekt, und sucht ihn zu seiner Bestimmung zu führen; C. nimmt seinen Ausgangspunkt bei der Bestimmung des Menschen, beim Objekt, und sucht diese Bestimmung im Menschen zu verwirklichen;“ für C. ist das Hauptmittel die Schule, P. geht aus vom Familienleben und von der Wohnstube; C. lebte das Leben eines gelehrten Kirchen- und Schulmannes, P.'s praktisches Interesse erstreckte sich auf das menschliche Leben in allen seinen Beziehungen. Wie der Lebensgang, so ist auch die Sprache in den Schriften beider sehr verschieden. C. ist ein Märtyrer für die Sache, der er diente, im Konflikt mit den Schicksalen, die sie trafen; P. hat die Ursache der unglücklichen Wendung seines Geschicks mit Recht in sich selbst gesucht. Die Sprache des C. fliefst ruhig und klar dahin, die P.'s in zahlreichen Wirbeln und sprudelndem Gewässer. Schliefslich: „C. legte überzeugend vor, was für die Erziehung gethan

[illegible] müsse, aber [illegible] die [illegible], dass es [illegible] werde: [illegible] sein, [illegible] im Herzen aller [illegible] Mensch[illegible] — Das Schriftchen empfiehlt sich durch die [illegible] der Auffassung und Darstellung der Verdienste beider [illegible].

Ebenfalls ein [illegible] ist die Schrift von [illegible]. Schon der Umstand, dass sie in der von [illegible] herausgegebenen Sammlung [illegible] Lebensbilder aus allen Zeiten der [illegible] weist darauf hin, dass [illegible] nach seiner [illegible] Wirksamkeit [illegible] wird [illegible] die pädagogische Seite zu ihrem Recht. Leben und [illegible] sind [illegible] verbunden. Was die [illegible] betrifft, so wird bemerkt, dass gerade in diesen, [illegible] selbst [illegible] hat, die [illegible] seiner wissenschaftlichen Erkenntnis und die [illegible] von dem [illegible] seiner Zeit ganz besonders deutlich zum Ausdruck kommen [illegible] wird sein Verdienst um die [illegible] hervorgehoben [illegible] und über die anderen hinausheht, ist die klare und [illegible] Durchführung, die er seinen pädagogischen Reformgedanken zu geben wusste, die Einfachheit und Anschaulichkeit, mit der er sie darlegte, die Energie und Begeisterung, womit er sie in ihrer Bedeutung für den [illegible] und [illegible] Fortschritt der Menschheit [illegible]. Er hat [illegible] mit dem innersten [illegible] in einer Weise zu verbinden gewusst, wie [illegible] Pädagogen vor ihm und nach ihm erreicht [illegible].

[illegible] bestimmten Gesichtspunkt [illegible] ist die Festrede von [illegible] *Comenius in seinem Verhältnis zu den wichtigsten [illegible] und Erziehungs[illegible]*. Das Resultat [illegible] ist, dass [illegible] bewusst oder unbewusst auf [illegible] und dass er für die vielen [illegible] ungelösten Er[illegible] der Gegenwart als Wegweiser dienen kann. [illegible] sucht [illegible] es werden die Punkte, in [illegible] der Gegenwart [illegible] in welchen beide [illegible], dass bei C. die [illegible] Entwicklungsabschnitten [illegible] unsere gegen[illegible] Gestaltung oft von äußeren [illegible] ihnen der ein[illegible] nach einheit[illegible] der Verwirklichung des [illegible] die Gegenwart weit [illegible] C. ist der eigentliche Begründer

der Volksschule geworden: heute ist man von der Realität einer solchen weit entfernt, da ja in den Schulen die Kinder nach Standesrücksichten in verschiedenen Schulen sitzen. Des C. pansophische Schule „ist das, was heute als Realschule oder Realgymnasium zu bezeichnen wäre“, und die Einheitsbestrebungen der Gegenwart erhielten somit durch C. bereits ihre vollgültigen Muster. (Leider giebt es heutzutage auch noch humanistische Gymnasien; vielleicht wird bald der Wunsch des Verf. vollends erfüllt.) C. verlangt auch für die weibliche Jugend das Recht der Teilnahme an den Segnungen der Erziehung und des geordneten Unterrichts, er geht also auch der „Frauenfrage“ nicht aus dem Weg. (Besteht eine solche Teilnahme nicht — auch ohne C.? man hat ja sogar „Mädchen-Gymnasien“.) Auch Pestalozzi mit seinem „Prinzip der Anschauung“ ist nur der Schüler eines grofsen Meisters. Kurz, über C. hinauszukommen scheint unmöglich zu sein: es käme, wie es scheint, nur auf den Versuch an, die Vorschläge des C. praktisch auszuführen, dann wäre die grofse Unterrichtsfrage sofort gelöst. — Ohne den Verdiensten des C. nahe zu treten, werden doch auch die schwachen Seiten hervorgehoben in der Schrift von R. Rifsmann: *Das pädagogische System des Comenius.* R. giebt zu, dafs das System der Didaktik streng wissenschaftlichen Anforderungen nicht entspricht; dafs die Beweisführung im einzelnen oft sehr ungenügend ist, ja dafs die Hauptbedingung jeder systematischen Darstellung, die Einheitlichkeit, keineswegs streng gewahrt ist. Ebenso wird darauf hingewiesen, dafs auf die Nützlichkeit des Wissens der gröfste Wert gelegt wird, dafs also C. in scharfem Gegensatz zu dem Bildungsideal des Humanismus steht, dafs der rein utilitarische Realismus des vorigen Jahrhunderts, die Pädagogik Basedows, auf C. ruht und dafs erst in unseren Tagen ein Ausgleich der humanistischen und der realistischen Richtung sich anzubahnen scheint. Endlich wird bemerkt, dafs der methodologische Teil der Comenianischen Pädagogik mit den grundlegenden Festsetzungen nur äufserlich zusammenhänge, das innere Band aber fehle. Mit einer solchen objektiven Darstellung dürfte dem C. am besten gedient sein. Wird ja ohnedies durch die „Mitteilungen der C.-Gesellschaft“ gebührend dafür gesorgt, dafs C. dem Bewufstsein der Gegenwart nicht entrückt wird. — Eine quellenmäfsige, genügend orientierende Darstellung ist in 2. Auflage erschienen von dem (nunmehr verstorbenen) Anton Gindely: *Über des J. A. Comenius Leben und Wirksamkeit;* seit der ersten Auflage ist namentlich auf Grund des Werks von Kvacsala manches geändert und gebessert worden. Der Hauptnachdruck fällt hier auf die Schicksale und das praktische Wirken des C., während seine litterarische Thätigkeit kürzer behandelt wird. Zum Schlufs heifst es in kurzen Worten: „Die Bedeutung des C. liegt fast ausschliefslich auf dem Gebiet des Unterrichtswesens; hier trat er als bahnbrechender Reformator auf, indem er die Unterrichtsmethode verbesserte, auf die Bedeutung des realen Unterrichts hinwies und sich mit der Ausarbeitung passender Lehrbücher beschäftigte.“ Der Anhang enthält namentlich einige (lateinisch

geschriebene, Briefe des C. an den Kanzler Oxenstierna, an den Bischof Jos. Mathia u. a.

Ein Vortrag von E. Lentz bespricht den *Schulplan und die Methode des Comenius.* Die Hauptsätze seines Systems werden angegeben, namentlich die Lehre von der Anschauung und von der Notwendigkeit des Sachunterrichts, dem Parallelismus von Sache und Wort. Wenn dabei bemerkt wird, „wir können überzeugt sein, dafs auch unsere Sextaner begieriger die lateinischen Namen für die Kuchensorten des Konditors lernen würden, als die lateinischen Bezeichnungen für Abstracta wie avaritia usw.“, so mag das ganz richtig sein, aber es wird sich fragen, ob ein solches Lernen einen vernünftigen Zweck hätte; auch zur Zeit des Comenius war ein solcher doch kaum vorhanden.

J. A. Comenius' Sittenvorschriften für die Schule zu Saros Patak (Praecepta morum in usum juventutis collecta anno 1653) sind herausgegeben von J. Reber. In einer Einleitung wird gehandelt von der Berufung des Comenius nach Patak und seiner Wirksamkeit daselbst, sowie den Gründen des Mifserfolgs: die dort vorhandenen Lehrer waren es hauptsächlich, die ihm mifsgünstig gegenüberstanden. Bekanntlich verfafste er dort einige seiner Hauptschriften, darunter den Orbis Pictus und die Janualdramen, welche grofsen Beifall fanden. Nach fast vierjährigem Aufenthalt kehrte er 1654 nach Lissa zurück: seine Absicht, eine „pansophische Schule“ zu errichten, war vollständig gescheitert. Dafs sein Plan in deutschen Landen besser geglückt wäre, darf man doch wohl bezweifeln. Ob die hier mitgeteilten Praecepta und die Leges illustris gymnasii Lesnensis, welche ebenfalls dem Comenius zugeschrieben werden, einen und denselben Verf. haben, erscheint wegen der Verschiedenheit des Stils zweifelhaft. Etwas, wodurch sich diese praecepta von den damals gewöhnlichen Schulgesetzen unterschieden, ist gerade nicht zu finden; sie teilen mit den anderen auch die Redseligkeit und Detaillierung, besonders hinsichtlich der Anstands- und Gesundheitsregeln.

Programme: *Schulreden des Mag. J. E. Scheibel*, Lehrers am Elisabethgymnasium zu Breslau, Rektors seit 1788, gest. 1809, bespricht P. Freyer: Scheibel war an der Anstalt, als der Minister v. Zedlitz eine neue Organisation derselben ins Werk setzte (vgl. C. Rethwisch, Der Staatsminister v. Zedlitz S. 160). Die Zahl der Stunden wurde bis auf 40 oder noch mehr gesteigert, der Religionsunterricht im philanthropistischen Sinn eingerichtet u. a.; auch der 1784 berufene Direktor Lieberkühn war ein Anhänger Basedows; über die damals herrschende Behandlung sagt Scheibel: „Unter solchem Mechanismus verliert der liebe Unterricht zusehends; aber dafür kann man auch mit solchen Anstalten grofsthun.“ Nach Lieberkühns Tod 1788 wurde Sch. Direktor, zum Kollegen aber Schummel, der Verf. des „Spitzbart“, ernannt, welcher ein Anhänger der neuen Ideen, doch mit Mafs, war. In seinem Programm behandelte Sch. namentlich den Sprachunterricht, besonders das Lateinische. „Die grammatischen Übungen in einer fremden Sprache bleiben die erste

und sicherste Anleitung, die Kräfte des Verstandes zu entwickeln und anzuwenden.“ Jedoch mufs Latein gelernt werden nicht blofs zu philologischen Zwecken, sondern um der Sachen willen; dabei wird die Forderung eines erträglichen Latein-Schreibens und -Sprechens festgehalten. Gegenüber der Methode, wie sie z. B. in Schnepfenthal bei etwa 16 Schülern bestand, bemerkt Sch.: „Was im Treibhaus einer Pensionsanstalt wachsen kann, läfst sich nicht in ein freies gymnasiastisches Feld, welches allen Arten von Witterung ausgesetzt ist, verpflanzen.“ Insbesondere polemisiert Sch. auch gegen das „Jenaische Philanthropin“, welches Prof. Erh. Weigel schon hundert Jahre vor Basedow eingerichtet hatte; er möchte etwa folgenden Lektionsplan vorschlagen: 8—9 Mathematik, 9—10 Billard, 10—12 Geometrie, 1—2 Kegeln, 2—3 Musik, 3—4 Sternbilder, abends Stellatim gehen. Sch.'s Vorträge sind religiösen Inhalts, paraenetisch, in deutscher und lateinischer Sprache. Angehängt sind einige Briefe des Ministers Zedlitz an Sch. aus den Jahren 1779—1783.

Über *Val. Andreä als Pädagogen* handelt K. Hüllemann. Die Arbeit ist eine Fortsetzung eines im Jahre 1884 erschienenen Programms, in welchem eine Übersicht über das Leben und namentlich die Schriften Andreäs gegeben worden war. In Teil II werden besonders die pädagogischen Schriften A.'s besprochen, namentlich die Reip. christianopolitanae descriptio und der Theophilus. Hierauf werden die pädagogischen Ansichten A.'s angegeben und beurteilt. Etwas wesentlich Neues konnte kaum gegeben werden, nachdem der so lange wenig gekannte Mann neuerdings in einer gröfseren Zahl von Schriften gewürdigt worden ist. Das Resultat ist, — und hierin stimmt der Verf. im wesentlichen mit J. Brügel (Schmid, Gesch. der Erz. III 2) überein —, dafs eine Beeinflussung A.'s durch Ratke und Baco „kaum“ (richtiger wohl: nicht) angenommen werden könne, wohl aber, dafs „A. als Vorarbeiter des Comenius (der von ihm beeinflufst wurde) und als Vorläufer der Pietisten eine Stelle in der Geschichte der Pädagogik“ verdient. Wenn bei A. und zwar mit Recht hervorgehoben wird, dafs er der Methode besonderen Wert beigelegt habe, so wäre doch auch das Einseitige dieser Anschauung hervorzuheben: wir finden z. B. in der Aneignung des geschichtlichen Stoffes bei A. einen Mechanismus, der lebhaft an jenen Menschen erinnert, der alle Tage ein schwerer werdendes Kalb trug, so dafs er zuletzt einen ganzen Ochsen tragen konnte.

In einem Sonderabzug aus den Monatsheften der Comenius-Gesellschaft (1892, 4) steht eine Abhandlung von Keller über *J. V. Andreä*, in welcher darauf hingewiesen wird (besonders mit Beziehung auf einen Aufsatz von Lic. Hummel, Neue Blätter aus Süddeutschland für Erz. u. Unt. 1892), dafs „Andreä die Grundlage für die Reformbewegung, auch auf erziehlichem Gebiet, geschaffen hat, auf der Comenius sein System aufbaute“ und dafs „Comenius von Andreä die Fackel erhielt“.

Der k. Landesschule Pforta zum 350jährigen Jubiläum gewidmet ist *Matthias Bernegger, ein Bild aus dem geistigen Leben Strafsburgs*

zur Zeit des 30jährigen Krieges von C. Bünger. Der Verf. hat mit dem gröfsten Fleifs und vielleicht noch gröfserer Ausdauer und Geduld das Leben eines Gelehrten geschildert, der im engeren Kreis verdient und hoch geachtet in einem Leben voll von Studien und Geschäften manches, auf das Nächste sich Erstreckende geleistet, aber doch nichts eigentlich Hervorragendes zustande gebracht hat, weshalb „die Folgezeit von seiner Kraft wenig verspürt und die Geschichte, wenn sie ihn in den Hintergrund gerückt, ihm nicht unrecht gethan hat". „Dafs er aber zu nichts Rechtem kam, lag nicht allein an äufseren Umständen, sondern auch an der Vielgeschäftigkeit, die Berneggers Kräfte zersplitterte, und an dem Mangel an Stetigkeit und Energie. Grofs im Sammeln und Bearbeiten reichte zum Verarbeiten und Vollenden die Kraft nicht aus." Dazu lebte B. in einer Epigonenzeit, welche das vorher Geschaffene, hier die Einrichtungen J. Sturms, in der Hauptsache fortsetzte, dabei aber allmählich in einen Mechanismus hineingeriet, welcher zwar Hilfe und Besserung als nötig erscheinen liefs, aber zu einer solchen die Initiative und Intensität nicht besafs. So ist B. auf verschiedenen Gebieten thätig gewesen, hat aber auf keinem etwas Epochemachendes geschaffen und die grofse Zahl seiner Schriften ist verschollen. Dagegen dient die Darstellung seines Lebens und seiner schriftstellerischen Thätigkeit vortrefflich dazu, den Charakter jener Epigonenepoche zu erkennen und überhaupt ein Stück Strafsburger Schul- und Universitätsgeschichte darzustellen. Es gebührt daher dem Verf. lebhafter Dank aller derer, welche sich nicht nur mit der Sturmschen Zeit und ihren Leistungen bekannt machen wollen, sondern auch fragen, wie es in der darauf folgenden Periode zugegangen ist. Matthias Bernegger war geboren in Hallstatt, machte seine Studien auf dem Gymnasium zu Wels und — nachdem er trotz des genügenden Mafses von Kenntnissen ob solam staturae brevitatem noch ein Jahr in der Prima des Gymnasiums zu Strafsburg hatte verbleiben müssen — auf der Universität Strafsburg, wo er philologische, namentlich aber unter Jos. Lang, Conr. Dasypodius und J. L. Hawenreuter mathematische Studien aufs fleifsigste betrieb. 1607 wurde er im Schuldienst zu Strafsburg angestellt und blieb daselbst bis zu seinem 1640 erfolgten Tod. 1608 wurde er Hauptlehrer der Prima mit einer Besoldung von 100 Pfd. (Heller?) und 16 Sestern Frucht; daneben wurde ihm 1609 die Aufsicht über das Convict des Collegii praedicatorum übertragen. Das Pensum seiner Stelle an Prima war: Buch III und IV der Partitiones dialecticae und oratoriae Sturmii durchzunehmen, sodann „etzliche orationes Ciceronis" oder etwas von Virgil, Horaz, Ovid, auch ein mathematisches Buch, sowie den lateinischen Katechismus, durch alle locos hinauszuführen, in graecis die Philippicas Demosthenis oder einige Reden des Isokrates vorzunehmen, dazu die 2 ersten Bücher der Ilias und auf die Sonntage eine epistola Pauli apostoli. 1612 erhielt er die Stelle des Historicus, welcher in erster Linie die Studierenden für den Staatsdienst brauchbar machen sollte; auch hatte er die Disputationen und Promo-

tionen zu leiten; 1626 hatte er eine kurze Zeit das Amt des Orator, die professio eloquentiae. Die Thätigkeit B.'s war eine sehr grofse und vielseitige. Er veröffentlichte als Mathematiker 1612 das Werk Galilei's de Proportionum Instrumento in lateinischer Übersetzung und gleich darauf ein Manuale Mathematicum, die einzige Schrift, welche er deutsch geschrieben hat, endlich 1635 Galilei's Systema Cosmicum ex Italica lingua latine conversum; auch erteilte er, aus finanziellen Gründen, mathematischen Privatunterricht. Neue Entdeckungen und selbständige Ideen sind zwar bei ihm nicht zu finden, aber er trug doch zur Verbreitung solcher Kenntnisse erheblich bei. Überhaupt hatte er einen realistischen Zug: bei der Erklärung der Klassiker — und als Historicus der Universität hatte er autores Graecos et Latinos zu erklären — scheint er, bei aller Betonung des Sprachlichen, besonders des Grammatischen, viel mehr, als es bis dahin Brauch war, auf Sacherklärung eingegangen zu sein. Vorlesungen hielt er z. B. über Tac. Agr. u. Germ., wovon ausführliche Muster mitgeteilt werden; diese Schriften wurden auch von ihm herausgegeben. Überhaupt war er litterarisch aufserordentlich fruchtbar: es würde zu weit führen, hier alles aufzuzählen; es mag nur erwähnt werden, dafs er eine Neubearbeitung der lateinischen Grammatik des Theophil Golius 1632 herausgab, dafs er mit seinem Schwiegersohn J. Freinsheim eine Bearbeitung der alten Historiker in Angriff nahm, wovon seit 1629 Justin, Florus, Curtius, Sueton erschienen, dafs er als Redner viele orationes fertigte; auch an theologischer Polemik fehlte es nicht, und auch mit neugriechischen Studien hat er sich befafst. Endlich war er auch thätig bei der Schulbesserung 1623 und der Abfassung eines neuen Lehrplans, welcher etwas mehr Berücksichtigung der realen Fächer enthielt, aber im ganzen doch wenig zu ändern vermochte. — Es ist ein rechtes Gelehrtenleben, das uns vorgeführt wird, doch ein solches, das eine dauernde, tiefergehende Wirkung nicht ausgeübt hat. Beigegeben ist das Bildnis Berneggers.

Eine von Fel. Müller im Friedrich-Wilhelms-Gymnasium zu Berlin gehaltene Gedächtnisrede hat zum Inhalt *Leben und Wirksamkeit von C. H. Schellbach*. Dieser, geboren 1804, studierte in Halle, besonders Philosophie, wurde 1829 Lehrer der Naturwissenschaften an einer höheren Mädchenschule zu Berlin, was ihn veranlafste, sich auf die Mathematik zu konzentrieren; 1834 wurde er, als Doves Nachfolger, Lehrer der Mathematik und Physik am Friedrich-Werderschen, 1841 am Friedrich-Wilhelms-Gymnasium, wo er bis 1889, drei Jahre vor seinem Tode, blieb; er war auch eine Zeitlang Lehrer des nachmaligen Kaisers Friedrich III. Seine Wirksamkeit war eine bedeutende und fruchtbare: so entstand auf seine Anregung die Sonnenwarte zu Potsdam und das mathematisch-pädagogische Seminar zu Berlin. Litterarisch war er sehr produktiv, 1864 erschien sein Meisterwerk „Die Lehre von den elliptischen Integralen und den Thetafunktionen“; er war stets bemüht, die Resultate der wissenschaftlichen Forschung auch für den Unterricht in Prima zu verwerten, ging

aber freilich über das Pensum des Gymnasiums hinaus. „In Preufsen trägt der mathematische Unterricht, zumal hinsichtlich der Methode, die Signatur Schellbachs;“ er kämpfte für die Gleichberechtigung der Mathematik mit den humanistischen Fächern als „liebenswürdiger Enthusiast für seine Wissenschaft“ (s. Wiese, Lebenserinnerungen I S. 219). Der Schrift ist das Bildnis Schellbachs beigegeben.

Die pädagogische Bedeutung *Herders* wird in zwei Schriftchen behandelt:

H. Keferstein, *Eine Herder-Studie, besonders Herder als Pädagog.* Mit Recht wird bedauert, dafs Herder „nach pädagogischer Seite zu wenig beachtet werde“, und gesagt, er gehöre zu den Koryphäen der Pädagogik. Es wird zunächst die pädagogische Persönlichkeit H.'s, besonders auch sein Verhältnis zu den anderen Hauptvertretern der Litteratur, Lessing, Goethe, Schiller, Kant usw. geschildert, dann werden seine wichtigsten pädagogischen Ideen vorgeführt, welche sich darin konzentrieren, dafs ihm das „Humanitätsideal als das höchste aller Menschenbildung vorschwebte“, d. h., können wir hinzufügen, klar und bestimmt vor seinem geistigen Auge stand. Es ist in der That richtig, — und zwar gilt es voller als bei Comenius, — wenn von H. gesagt wird: „Alles, was an wahrhaft fruchtbaren pädagogischen Gesichtspunkten aus früheren Zeiten bekannt geworden war, begegnet uns auch in seinen Ideen: wir stehen nicht an, ihm eine bahnbrechende Wirksamkeit auch in diesem Feld beizumessen.“ Es ist schade, dafs erst das Jahr 1944 Gelegenheit zu einer Herderschen Säkularfeier geben wird. Im einzelnen werden vorzugsweise die realistischen Schulfächer hervorgehoben, und es wird dafür natürlich das Jugendwerk H.'s, das „Ideal“, zu Grunde gelegt, und wenn man dieses einseitig betont, so läfst sich freilich auch sagen, dafs „in dem bekannten Vortrag Preyers über Verkehrtheiten im Gymnasialunterricht manche Anknüpfungen an Herdersche Ideen sich entdecken lassen“. Gewifs, aber auch ein Anti-Preyer kann sich auf Herder berufen. — Gleichmäfsig wird Realistisches und Humanistisches berücksichtigt in dem Vortrag von O. Francke: *Herder und das Weimarische Gymnasium*, worin die Gesamtthätigkeit H.'s in Weimar in übersichtlicher Zusammenfassung sachgemäfs dargestellt wird. Der Verf. mifskennt nicht, dafs „H. gelegentlich (nämlich eben im „Ideal“) von seinen hohen Zielen zu äufserlichstem Utilitarismus herabsank“: seine wahren Ideen müssen wir in den „wunderherrlichen Schulreden“ suchen. An der Hand dieser Schulreden („Sophron“) werden H.'s pädagogische Ansichten vorgeführt, und da finden wir denn u. a. auch das Wort: „ein Gymnasium ist eine lateinische Schule und die lateinische Sprache ist das Werkzeug der Wissenschaften.“ Dafs Herder dem Griechischen — nach J. M. Gesners Vorgang — erst recht „eine ehrenvolle Stellung in den Lehrplänen des deutschen Gymnasiums errang, soll ihm unvergessen bleiben“. Wir erlauben uns auf unsere Bemerkungen Jb. V, I 12 und Jb. VII, I 25 zu verweisen.

Ein Lebens- und Charakterbild von dem am 19. Januar 1892 verstorbenen *O. Frick* giebt Th. Merklin. O. Frick war geboren 1832 zu Schmetzdorf bei Rathenow als Sohn des Pfarrers; im 13. Jahr besuchte er das Joachimsthal zu Berlin, wo sich besonders Meineke und Wiese für ihn interessierten. Im Jahr 1851 begann er das Studium der Theologie und Philologie in Berlin, von wo er 1852 nach Halle sich begab. 1855—1857 war er Hauslehrer im Hause des preufsischen Gesandten v. Wildenbruch in Konstantinopel, als solcher Erzieher des Dichters E. v. Wildenbruch, bereiste auch vor seiner Heimkehr Kleinasien und Griechenland. Anstellungen fand er zuerst in Essen, Wesel und Barmen, dann war er Direktor des Gymnasiums in Burg 1864—1868, in Potsdam 1868—1874 und in Rinteln, von wo er 1878 nach Halle berufen wurde, zunächst als Kondirektor (neben dem Dir. Adler) und Rektor der Latina, hernach als Direktor der Franckeschen Stiftungen. Hier war Fricks Wirksamkeit eine ungemein vielseitige und folgenreiche. Er sorgte für die finanziellen Verhältnisse und erwirkte staatliche Unterstützung für seine Anstalt; Neubauten, Spiel- und Turnplätze wurden hergestellt. Bezüglich der inneren Organisation war sein Plan Gründung einer Einheitsschule, wodurch Volksschule und höhere Schule innerlich verbunden würden auf dem Fundament eines starken Sinns für Natur, Heimat, Vaterland und Reich Gottes; der Unterschied zwischen Gymnasium und Realschule sollte erst auf der obersten Stufe hervortreten. Diesen Zweck verfolgte Frick auch auf der Dezemberkonferenz zu Berlin 1890, freilich ohne viel Gehör zu finden. Namentlich war er auch thätig für die Vorbildung der Lehrer höherer Schulen, er erneuerte in Halle das mit den Anstalten verbundene Seminarium praeceptorum zur Anbahnung einer einheitlichen Didaktik auf dem Grund der Lehren von Herbart, Ziller und Stoy, ein Seminar, das für andere ähnliche Anstalten vorbildlich wurde; aufserdem war er Begründer und eifriger Mitarbeiter der „Lehrproben und Lehrgänge“, auch Vorsitzender der Kommission für Bibelrevision in der Cansteinschen Bibelanstalt. — *Fricks Schulreden und pädagogische Abhandlungen* werden nach Inhalt und geistigem Gehalt besprochen von Dr. Lange; beide sind — und zwar die Abh. in zwei starken Bänden — herausgegeben von Dr. Georg Frick, welch letzterer eine Anzahl von besonders charakteristischen Stellen aus seines Vaters pädagogischen Schriften mitteilt und dessen Schriften teils pädagogischen, teils philologischen Inhalts aufführt. Dem Heft ist auch ein Bild Fricks beigegeben. Eine Ergänzung zu diesen Aufsätzen bildet eine Abhandlung von A. Rausch in den Lehrgängen: *O. Frick als Erneuerer des Seminarium praeceptorum.* Der Verf. war selbst Mitglied des Seminars seit Ostern 1884 und weifs daher von der Wirksamkeit Fricks als Leiter des Seminars und als Lehrer überhaupt ein anschauliches Bild zu entwerfen; im wesentlichen „lag seine Bedeutung nicht auf dem Gebiet systematischer Pädagogik, sondern der Praxis“; „bezeichnend für seine gesamte Auffassung der Pädagogik war, dafs er lange schwankend blieb in der Frage, ob die

Pädagogik eine Kunst oder eine Wissenschaft sei"; sein Standpunkt war der schulwissenschaftliche, bei welchem das wissenschaftliche und das didaktische Interesse einander die Wage hielten.

Lebensblätter, Erinnerungen aus der Schulwelt von L. Kellner, zweite ergänzte Auflage. Der ersten Auflage dieses Buchs haben wir schon Jb. VI, I 22 Erwähnung gethan. — *Das Tagebuch eines deutschen Schulmannes* von C. Pilz, mannigfachen Inhalts. — Heinrich Eduard Schmieder, *Erinnerungen aus meinem Leben 1794—1823*, die Schule selbst wenig berührend. — In der Schrift von A. Vogel, *Herbart oder Pestalozzi?* werden die metaphysischen, psychologischen und pädagogischen Hauptlehren beider Männer dargestellt, beurteilt und miteinander verglichen. Der Verf. schliefst mit den Worten: „Werden wir vor die Frage gestellt: welcher von beiden hat die Pädagogik auf unvergängliche Fundamente gegründet und ist dadurch der Reformator derselben geworden? so antworten wir nach bestem Wissen und Gewissen: Pestalozzi für immer".

IV. Schriften zur Erziehungslehre.

Von *Pestalozzis ausgewählten Werken*, herausg. von Fr. Mann, ist der 3. Band in 4. Aufl. erschienen. A. Vogels *Systematische Darstellung der Pädagogik Pestalozzis* ist in 2. Aufl. herausgekommen. Da es trotz verschiedener über P. speziell handelnder Schriften doch immer seine Schwierigkeiten hat, Methode und System des merkwürdigen Mannes sich klar und anschaulich zu machen, und da das Studium seiner Schriften selbst eine sehr mühsame und dem heutigen Geschmack wenig zusagende Aufgabe ist, so ist eine solche Orientierung, wie sie hier gegeben wird, dankenswert; vielleicht wäre mit etwas kürzerer Fassung dem Publikum noch besser gedient. — Von älteren Schriften sind zu nennen: *Des hl. Karl Borromäus Satzungen und Regeln der Gesellschaft der Schulen christlicher Lehre*, aus dem Italienischen zum erstenmal übersetzt von J. A. Keller. — *A. H. Francke, Kurzer und einfältiger Unterricht*, mit einer Einleitung herausg. von A. Richter. — *Ratichianische Schriften* II, mit Einleitung und Anmerkungen herausg. von P. Stötzner. Dieses Bändchen enthält: Artikel der Lehrkunst, Introductio generalis, Anleitung in die Lehrkunst Ratichii, Köthener Lehrpläne, Magdeburger Schriftstücke zum Ratichianismus, Meyfahrts Gutachten an Oxenstiern; Anhang: Allgemeine Sprachlehre und Verstandlehre Bd. I (vgl. Jb. VII, I 26).

Die *Pädagogischen Schriften des Grafen Fr. Jos. Kinsky* hat mit Einleitung und Anmerkungen herausgegeben W. Eymer, Gymn.-Prof. in Budweis. Kinsky, geboren zu Prag 1739, wurde 1779 Lokaldirektor des von Maria Theresia errichteten adeligen Kadettenkorps in W.Neustadt und 1785 Oberdirektor der 1746 gegründeten Ritterakademie in Wien;

er starb 1805. Hinsichtlich seiner pädagogischen Ansichten stand er im wesentlichen auf dem Standpunkt eines gemäfsigten Philanthropinismus; er stellte die moralische Erziehung über den Unterricht, suchte die körperliche Entwicklung der Zöglinge zu fördern, nahm die exakten Disziplinen in den Lehrplan auf, legte viel Wert auf Anschauung im Gegensatz zu bloſser Gedächtnisübung, war gegen das Regelunwesen im grammatischen Unterricht u. dergl. Die aufgenommenen Schriften handeln „Über einen wichtigen Gegenstand (1773)", d. h. die private Ausbildung von Standespersonen. Kinsky hatte bei der Prüfung einer vornehmen Dame, die in der Mathematik treffliche Kenntnisse besafs, auf die an dieselbe gerichtete Frage: wie viel Ellen Leinwand sie zu einem Hemd brauche? keine Antwort erhalten; — „Über die Hofmeister" (1776) und über „Allgemeine Prinzipien zur öffentlichen und besonders Militärerziehung" (1787). Ein Bild Kinskys und seines Monuments in W.Neustadt ist dem Buch beigegeben.

Joh. Böhm, *Geschichte der Pädagogik*, mit Charakterbildern hervorragender Pädagogen und Zeiten. Da das Werk zunächst für Seminaristen, Volksschulamtskandidaten und „eigentliche Volksschullehrer" bestimmt ist, so gehört es weniger in unsere Übersicht. Doch mag darauf hingewiesen werden als eine ganz brauchbare Zusammenstellung, welche von dem Gang der allgemeinen Pädagogik in „pragmatisch-biographischer" Form ein deutliches Bild giebt. Besonderen Wert erhält das Werk durch den Umstand, dafs es eine Reihe von Auszügen und Musterstücken aus den Hauptwerken der gröfseren Pädagogen enthält und so zugleich eine Art pädagogischen Quellenbuchs darstellt; es ist auch mit etwa 100 Abbildungen ausgestattet. Dafs es seinen Zweck erfüllt, mag das Erscheinen in zweiter Auflage beweisen.

II.

Schulverfassung

O. Rethwisch.

I. Das Schulwesen als Ganzes.

Der hohe Wert für die Erziehung zu selbständiger Geistesarbeit, den deutsche Ausarbeitungen in jedem dazu geeigneten Lehrfache besitzen, hat seit ihrer Anordnung in den neuen preufsischen Lehrplänen eine immer allgemeinere und gröfsere Anerkennung gefunden. Schon in den früheren Jahrgängen unserer Berichte fand die Frage einer weiteren Ausgestaltung dieser Einrichtung ihre Erörterung. Auch die den Fachaufsätzen in den Prüfungsordnungen zu gewährende Berücksichtigung kam hierbei zur Sprache. Einen sehr beachtenswerten Schritt nach dieser Richtung hin bezeichnen die einschlägigen Bestimmungen aus dem Erlafs des preufsischen Unterrichtsministers vom 24. Okt. 1893 betreffs der *Reife- und Abschlufsprüfung.* In Ergänzung der für beide Arten von Prüfungen erlassenen Ordnung verfügt der Minister u. a.: „im Falle, dafs die Klassenleistungen mit den schriftlichen Prüfungsarbeiten nicht übereinstimmen oder überhaupt ein Zweifel über das Gesamtprädikat besteht“, ist es „zulässig, dafs der Direktor oder der Kommissar bei nicht genügendem Ausfall des deutschen Prüfungsaufsatzes eine neue Aufgabe aus dem Deutschen oder anderen Fächern, in welchen in der Klasse kleinere deutsche Ausarbeitungen angefertigt werden, zur Bearbeitung stellt oder eine Übersetzungsprobe fordert.“ Hierin liegt das Anerkenntnis enthalten, dafs der Aufsatz als oberster Wertmesser der allgemeinen geistigen Reife nicht ausschliefslich auf den Ertrag der deutschen Lehrstunden begründet werden darf, sondern auch das Unterrichtsergebnis aus jenen anderen Lehrfächern bei der Beurteilung der Fähigkeit, die erworbenen Sachkenntnisse in zusammenhängender schriftlicher Bearbeitung darzulegen, zu unmittelbarerer Geltung kommen soll. Wird aber damit den Fachaufsätzen gegebenenfalls für die Prüfung eine Gleichberechtigung neben den deutschen Aufsätzen eingeräumt, so dürfte es nur folgerichtig erscheinen, wenn ihnen auch im ganzen Unterrichtsgang die gleiche Pflege

wie den deutschen Aufsätzen zu teil würde. Man wird mit andern Worten dazu übergehen müssen, neben den vorgeschriebenen Fachaufsätzen in der Klasse auch solche zu Hause anfertigen zu lassen. Die Zeit dafür kann leicht gewonnen werden, ohne dafs eine Mehrbelastung der Schüler eintritt, wenn die Zahl der häuslichen deutschen Aufsätze auf 2 im Jahr herabgesetzt wird. Klassenaufsätze können ihrer Natur nach im wesentlichen nur den Stoff zur Wiedergabe bringen, der in den Lehrstunden durchgenommen worden ist. Die höhere Aufgabe des Aufsatzes, zu selbständigerem wissenschaftlichen Arbeiten zu erziehen und als Rechenschaftsbericht über den Erfolg davon zu dienen, kann nur von dem häuslichen Aufsatz in genügendem Mafse erfüllt werden. Ihm zur Seite treten hierin an Bedeutung die freien Vorträge der Schüler, die vor dem Aufsatz noch den Vorzug gewähren, dafs die Aufgabe mehr in das eigene Ermessen des Schülers gestellt werden kann, wodurch die Arbeitsfreudigkeit sich erhöht. Auch freie Vorträge sind auf der Oberstufe der neunklassigen Anstalten nicht nur im Deutschen, sondern ebenso in anderen Lehrfächern ein Erfordernis. Wie sie im Deutschen vorzügliche Dienste leisten zur Erweiterung der Litteraturkunde unter selbstthätiger Mitwirkung der Schüler, so vermögen sie in den anderen Lehrfächern neben den häuslichen Aufsätzen ebenfalls das wirksamste Mittel zu bilden, um die Schüler in den ihnen verständlichen Umkreis der Fachlitteratur näher einzuführen. Hiermit liegt es bisher noch ziemlich im argen. Wie reich ist die von Meistern des Fachs herrührende und dem reiferen Schüler verständliche Litteratur auf den verschiedenen Wissensgebieten der Schule, und wie wenig pflegt der Schüler davon selbst zu lesen. Welche Fundgrube an mannigfachem Bildungsgehalt erschliefst sich allein schon in den Kleinen Schriften bedeutender Männer, in ihren Reden, ihrem Briefwechsel und ihren von ihnen selbst verfafsten Lebensdarstellungen. Welche bessere Handhabe hätte man aufserdem, als die der häuslichen Aufsätze und freien Vorträge, um den Schüler zu einer fleifsigen und verständigen Privatlektüre in der fremdsprachlichen Litteratur anzuhalten.

Die Verteilung der häuslichen Aufsätze und freien Vorträge auf die zur Verfügung stehende Arbeitszeit läfst sich in folgender Weise bewirken:

A. In den Klassen O I—O II.

a) Häusliche Aufsätze im Jahr:

Im Deutschen je 2, in der Religionslehre, in den Altfremdsprachen, in den Neufremdsprachen (auf der Oberrealschule in beiden getrennt für sich), in Geschichte und Erdkunde, in der Naturwissenschaft je 1. Zusammen 7.

b) Freie Vorträge im Jahr:

Im Deutschen je 1 und dazu in O II und U I je 2, in O I 1, abwechselnd aus den 5 anderen Lehrfächergruppen. Zusammen in O II und U I 3, in O I 2.

Häusliche Aufsätze und freie Vorträge mithin zusammen: in O II und U I je 10, in O I 9.

B. In U II.

a) Häusliche Aufsätze im Jahr:

9, verteilt auf Deutsch und die anderen Lehrfächergruppen.

b) Freie Vorträge im Jahr:

1 im Deutschen. Zusammen a und b: 10.

C. In O III—IV.

6 häusliche Aufsätze, verteilt auf Deutsch und die anderen Lehrfächergruppen.

Die kleinen deutschen Ausarbeitungen in der Klasse bleiben neben den in der vorstehenden Übersicht aufgeführten häuslichen Aufgaben bestehen.

Nach Einführung der hier vorgeschlagenen Verteilung der Aufsätze auf die verschiedenen Lehrfächer läfst sich der Aufsatz der Reife- und Abschlufsprüfung ebenfalls auf eine breitere Grundlage als bisher stellen und damit in systematischerer Weise die Richtung weiter verfolgen, die der oben angezogene Ministerialerlafs eingeschlagen hat. Es bedarf hierzu der Bestimmung, dafs aus allen 6 am Aufsatz beteiligten Lehrfächergruppen je 3 Aufgaben von dem zuständigen Fachlehrer gestellt werden, unter denen dann je 1 von der Behörde zu erwählen ist, worauf von den 6 übrigbleibenden 3 durchs Los auszuscheiden und den Prüflingen zur Wahl zu stellen sind. Da hiernach die Ausbildung in jedem wissenschaftlichen Lehrfach (auch in der durch die Naturwissenschaft hierbei mitzuvertretenden Mathematik) auf den Prüfungsaufsatz sich einzurichten hat, so kann die schriftliche Prüfung auf den Aufsatz sich beschränken. Nicht entsprechend gelangen durch den Aufsatz zur Vorführung nur die Fremdsprachen als Sprachen und die reine Mathematik. In beiden Gebieten hat daher eine besondere und zwar eine mündliche Prüfung stattzufinden. Diese Art der Scheidung zwischen schriftlicher und mündlicher Prüfung ist eine ganz naturgemäfse und praktische. Die erworbenen Sachkenntnisse und die in ihrem Bereich gewonnene Urteilsfähigkeit läfst sich am sichersten in zusammenhängenden schriftlichen Darlegungen zum Erweis bringen. Die Sprachen als Sprachen haben eine nähere Beziehung zum Mund und zum Ohr, als zur Feder und zum Papier, und die in ihnen erlangte Übung kommt daher mündlich sehr gut zur Geltung. In der Mathematik endlich erscheint die Beschränkung auf die mündliche Prüfung wegen der Gelegenheit zur Aufnahme von mathematischem Inhalt in den naturwissenschaftlichen Prüfungsaufsatz zulässig und daher die Last der Doppelprüfung unnötig. An der ganzen mündlichen Prüfung haben alle Prüflinge ohne Ausnahme teilzunehmen: die alleinige Prüfung der Schwachen, wie es jetzt gehalten wird, hat etwas sehr Unerbauliches.

Die Feststellung des Urteils über die Reife ist in nachstehender Weise zu gewinnen:

Die deutschen Ausarbeitungen in allen beteiligten Lehrfächern, einschliefslich des Prüfungsaufsatzes, bilden zusammen die erste Abteilung, die Fremdsprachen die zweite, die Mathematik die dritte Abteilung der zur Beurteilung stehenden Leistungen. Der Kommissar, der Direktor und die bei jeder Abteilung beteiligten Fachlehrer fällen gemeinschaftlich ein Gesamturteil über den Ausbildungsgrad im Bereich jeder Abteilung. Nicht genügende Leistungen in der ersten Abteilung ziehen die Erklärung der Nichtreife nach sich. Genügende Leistungen in allen drei Abteilungen oder der Ausgleich nicht genügender Leistungen entweder in der zweiten oder in der dritten Abteilung durch gute in einer der beiden anderen haben die Erklärung der Reife zur Folge.

Durch eine solche Einrichtung der Prüfungen würde die in der preufsischen Ordnung der Reifeprüfungen von 1882 aufgehobene, in den preufsischen Prüfungsordnungen von 1892 und, noch weiter gehend, in dem Ministerialerlafs vom 24. Oktober 1893 von neuem eingeführte bedenkliche Unterscheidung zwischen Haupt- und Nebenfächern, zu welchen letzteren daselbst auch Religion und Geschichte gerechnet werden, wieder verschwinden.

Der Fortfall der schriftlichen Übersetzungen in der Prüfung wird desto weniger als Verlust empfunden werden, je mehr der fremdsprachliche Unterricht von der ersten Lehrstunde an praktisch, im Sinne des Erwerbs von Sprachfertigkeit betrieben wird. Die Erfolge mit der „natürlichen Methode“ in den neueren Sprachen sollten dazu mahnen, auch in der Schule nicht nur beim neusprachlichen, sondern auch beim altsprachlichen Unterricht von Anfang an die Übung im Hören und Sprechen, im Lesen und Schreiben als die Hauptsache zu betrachten, die Hülfeleistung der Muttersprache dabei aber möglichst fern zu halten und die zu erlernende fremde Sprache durch sich allein zur Aneignung zu bringen. So erlernt man ja auch seine Muttersprache, so ebenfalls eine fremde Sprache in deren Heimatland, und so erlernt man sie erfahrungsmäfsig am besten. Und auch von den alten Sprachen ist ja Griechisch als Sprache der heutigen Griechen lebende Sprache, und Latein steht als Sprache der römischen Kirche und auch sonst noch in mannigfacher Anwendung. Selbstverständlich gehören zu solchem Sprachunterricht Lehrer, die der Sprache vollkommen mächtig sind. Fürs Griechische wäre zu dem Zweck in Nachahmung des vom Orientalischen Seminar in Berlin gegebenen Beispiels die Anstellung wissenschaftlich gebildeter Griechen als Lektoren an allen unseren Universitäten das geeignete Mittel. Nur allein mit der Befolgung der „natürlichen Methode“ läfst sich der bisher üppig fortwuchernde Krebsschaden, Übersetzungen als Eselsbrücken zu benutzen, gründlich ausrotten.

Es ist verkehrte Welt gewesen, wenn man die Schüler in die logisch-psychologisch-ästhetischen Feinheiten des Sprachbaues einführen wollte, bevor sie irgend welche Sprachfertigkeit erlangt hatten. Die „formale

Bildung" im Sprachlichen, will sagen die Gewinnung sprachwissenschaftlicher Einsicht, bleibt ein wertvolles Lehrziel, hat aber zur Voraussetzung den vorherigen Erwerb eines ausreichenden Mafses von Sprachfertigkeit.

Die Verhandlungen der 5. Direktorenversammlung der Rheinprovinz ergaben eine Zufriedenheit mit der Einführung der *Klassen-Fachaufsätze* und liefsen keinerlei grundsätzlichen Widerspruch gegen die *Abschlufsprüfung* hervortreten, die vielmehr von verschiedenen Seiten ausdrücklich Anerkennung fand.

Für und wider die *6klassige Einheitsschule* haben zwei der Vorkämpfer, F. Lange und G. Uhlig, jüngst wieder scharfe Lanzen gebrochen, jener in seiner Aufsatzsammlung *Reines Deutschtum*, dieser in der Streitschrift *Die Einheitsschule mit lateinlosem Unterbau*. Uhlig fafst sein schulpolitisches Glaubensbekenntnis in die Worte zusammen: „Denn thatsächlich handelt es sich bei dieser gewünschten radikalen Änderung unseres Unterrichtswesens nicht blofs um Leben und Tod der Gymnasien und der humanistischen Schulbildung, sondern zugleich um ein Sinken der Universitätsstudien, der wissenschaftlichen Forschung, der nationalen Kultur." Lange nennt dagegen die jetzigen Gymnasien „Zuchtstätten des starr und kalt gewordenen Humanismus" und sieht in der 6klassigen Einheitsschule einen der wirksamsten Hebel für „volkstümliche Kultur und soziale Verständigung". Beide Männer stehen in wesentlichen Stücken ihrer Grundanschauungen uns nicht als Einzelne gegenüber, sondern als Flügelmänner gegensätzlicher Zeitrichtungen, die der Gang unserer Kulturentwicklung notwendig hervorgerufen hat. Uhligs Auge haftet an dem aus der Zeit unserer Klassiker uns überkommenen Bildungsideal schöner Menschlichkeit, bei Lange steht die Rücksicht auf die sozialreformatorischen Aufgaben der Gegenwart im Vordergrund. Ohne Griechentum kein vollendetes Menschentum, und ohne griechische Sprache kein Griechentum, so klingt es bei Uhlig hindurch. Durchführung des „Deutschgedankens" ist das Wichtigste, antwortet Lange darauf.

Wie verschwindend klein ist nun aber — das mufs Uhlig entgegengehalten werden — unter den für die Entwicklung unserer nationalen Kultur bedeutsamsten Männern unserer Geschichte während des ganzen Verlaufs die Zahl der Griechischkönnenden gewesen, ganz zu geschweigen von unserer des Griechischen unkundigen, aber das Gemütsleben unseres Volkes lenkenden Frauenwelt. Und ist's überdies denn so sicher, dafs bei den Griechischkönnenden gerade immer das Griechische von wesentlichem Einflufs auf ihre Leistungen war? Und noch eins: Ist etwa schöne Menschlichkeit bei den Griechischkönnenden verhältnismäfsig häufiger als bei den des Griechischen Unkundigen anzutreffen? Sind vielleicht unter den klassischen Philologen die Musterbilder schöner Menschlichkeit so ganz besonders zahlreich vertreten? — Langes „Deutschgedanke" andererseits läuft, soweit dieser ihm für seine Person angehört, Gefahr, sich in einen schwankenden Gefühlswert zu verflüchtigen, da dem Persönlichen, dem „deutschen Gewissen und Empfinden in jeder einzelnen

Brust“ ein weit gröfseres Gewicht beigelegt wird, als den geschichtlich überlieferten Ordnungen und Anschauungen der Gesamtheit. „Gott in der Geschichte“ nimmt keinen bevorzugten Platz in dem Ideenkreis Langes ein, vom Christentum erwartet er kein stärkeres Ausströmen von Lebenskräften mehr. Statt dessen baut er auf die adlige Natur des arischen Volkscharakters und die befreiende Macht der Naturwissenschaft.

Soweit nun aber auch die allgemeinen Gedankenlinien von Uhlig und Lange auseinanderliegen, so führt doch das Gewicht der Thatsachen beide bezüglich ihrer Meinung über das im Schulwesen praktisch Notwendige überraschend nahe zusammen. Lange erstrebt zunächst nur in der Beschränkung auf eine Reihe von Orten die Herstellung einer 6klassigen Einheitsmittelschule mit Latein als Wahlfach von der 4. Klasse an. Und Uhlig äufsert sich a. a. O. S. 74: „Wir vermögen nicht einzusehen, welches Bedenken dagegen walten sollte, lateinische Nebenkurse an einer höheren Bürgerschule von sechs Jahreskursen bis zum Ende des sechsten Jahres reichen zu lassen, wie wir denn in Baden sechsklassige Realschulen besitzen mit fakultativem Lateinunterricht auch in der obersten Klasse. Ja, selbst lateinische und griechische Nebenkurse an solchen Anstalten halten wir nach Einrichtungen der Art in der Schweiz für durchaus möglich. Man mufs nur bedenken, dafs sich da der griechische Unterricht zu einer Art von Privatunterweisung mit ganz wenigen Wohlbegabten zu gestalten pflegt, die man in kürzerer Zeit vorwärts bringen und denen man ungleich mehr, als den anderen, zumuten kann, dafs ferner solche Schüler von einer Reihe von anderen Lektionen zu entbinden weder ein Unrecht gegen sie selbst, noch sonst bedenklich ist.“ Ist das aber dann nicht die leibhaftige Einheitsmittelschule, und könnte ein Anwalt der gegnerischen Seite beredter, als es hier Uhlig thut, für das Griechische als Wahlfach plädieren? Und des weiteren bestätigen diese Auslassungen Uhligs, dafs seine vielen Gründe gegen einen einheitlichen Unterbau nicht diesen selbst, sondern höchstens nur dessen falsche Einrichtung und allgemeine Einführung treffen, denn sonst hätte er sie ja zugleich gegen die von ihm selbst empfohlene Einheitsschulform gerichtet.

Es ist nicht anders: das Bedürfnis von Orten mit nur Einer höheren Schule wird immer auf eine *Einheitsschule, eine Mittel- oder Vollschule* hindrängen, und bei dem heutzutage so häufigen Ortswechsel im Wohnsitz der Eltern wird das Bedürfnis nach wenigstens Einer Schule solcher Art auch in den Grofsstädten hervortreten. Der Drang hiernach wird gegenwärtig nur noch durch die Bevorrechtung des Gymnasiums von einer stärkeren Bethätigung zurückgehalten. Als Grundform einer solchen Einheitsschule stellt sich für die Unterstufe die Realschule dar, wenn von der 4. Klasse an Latein zur Wahl neben die zweite Neufremdsprache tritt. Auf der Oberstufe ist dann neben Latein als Pflichtfach die Wahl zwischen Griechisch und der zweiten Neufremdsprache frei, während die erste wegfällt und die anderen Lehrgegenstände in der Weise des Realgymnasiums behandelt werden. Für die Griechen werden die 2 Religionsstunden dem

Griechischen zugelegt und in den beiden obersten Jahreskursen auf die Lesung des Neuen Testaments verwandt.

In Städten mit mehreren höheren Schulen und in Internaten bleibt dabei in weiter Ausdehnung Raum für die *Erhaltung der bestehenden verschiedenen Schulgattungen.* Ja, unter gewissen Voraussetzungen liefse sich die Möglichkeit ihres Bestehens in noch gröfserer individueller Ausgestaltung denken.

Es wäre dazu erforderlich, um nicht die Arten der Reifeprüfungen unnötig zu vervielfachen und das nur als Notbehelf anzusehende Institut der Nachprüfungen nicht weiter auszudehnen, dafs unabhängig von der Rücksicht auf bestimmte Schularten Normalbestimmungen getroffen werden über die Anforderungen, welche die Hochschulen an die Reife ihrer vollberechtigten Besucher stellen müssen. Aus den Reifeprüfungsordnungen der in Preufsen vorhandenen 3 Arten von Vollanstalten liefsen sich hierzu ohne weiteres übernehmen die Anforderungen in den Lehrgegenständen, die bei allen diesen 3 Schularten die gleichen sind, also in Religion, Deutsch und Geschichte mit Erdkunde, einer besonderen Festsetzung bedürfte es für das Mafs der Kenntnisse in Mathematik, Naturwissenschaft, Latein und den zwei anderen Fremdsprachen, die der Prüfling aus dem Umkreise von Griechisch, Englisch und Französisch zu wählen hätte. Mit der Aufstellung solcher allgemeinen *Normalbestimmungen für die Hochschulreife* neben den in Kraft bleibenden Reifeprüfungsordnungen für die auf den Fufs der Gleichberechtigung zu setzenden 3 Arten von Vollanstalten wäre nicht nur einer noch mannigfaltigeren Ausgestaltung der öffentlichen Schulen der Weg geebnet, sondern auch eine wesentliche Vorbedingung für die immer häufiger und lebhafter begehrte Errichtung von *Privatlehranstalten*, die zur Hochschule vorbereiten, erfüllt.

In wesentlicher Übereinstimmung mit den Zielen des Vereins für Schulreform sind die von E. Falch, *Betrachtungen über die Schulreform in Bayern und Preufsen*, aufgestellten Leitsätze gehalten.

J. Gutersohn führt als „Hauptpunkte“ an, „in welchen das bleibende Verdienst der jetzigen preufsischen Schulreform zu sehen ist: Die stärkere Begünstigung des Realschulwesens, die Gleichstellung der verschiedenen Schularten hinsichtlich des Freiwilligenzeugnisses nach Einführung der Abschlufsprüfung, die gröfsere Berücksichtigung „der nationalen und modernen Bildungsstoffe“, die Annäherung an die Einheitsschule.

W. Rein, *Am Ende der Schulreform?* zeichnet folgende Grundlinien hin für den Fortgang der Reform: 1. Stufe. Allgemeine 5klassige niedere Erziehungsschule. 2. Stufe. a) 5klassige Realschule mit Berechtigung zum einjährigen Dienst, b) 7klassige Oberrealschule, c) 7klassiges Gymnasium; b und c mit voller Gleichberechtigung. Der Gesetzgeber möge sich auf die Grundprinzipien beschränken, ohne „den gesamten Schulbetrieb bis in seine Einzelheiten hinein festzulegen“. Die Schulverwaltung wolle keine ausgeführten Lehrpläne geben, sondern nur die Lehrziele für die einzelnen Schulgattungen aufstellen, dann könne z. B. das Gym-

nasium „dem historisch propädeutischen Gedanken folgend, von der griechischen Kultur zur römischen und von da zu der neueren fortschreiten“.

Volksschulen, höhere Schulen und Universitäten, wie sie heutzutage eingerichtet sein sollten, dargelegt von J. Baumann, ord. Professor der Philosophie und der Pädagogik an der Universität Göttingen. Verf. stellt kein geschlossenes System auf, sondern verbreitet sich in zwanglosen Betrachtungen, die selbst von der Fessel einer Einteilung in Abschnitte freigehalten worden sind, über die ihm erwünscht scheinenden Verbesserungen in unserem Bildungswesen. Trotz einer gewissen gemächlichen Breite in der Vortragsweise weifs er die Aufmerksamkeit zu fesseln und zu weiterem Nachdenken anzuregen, denn er selbst ist in der Geschichte der Bildung sehr gut bewandert und zeigt sich überall selbständig in Gedankeninhalt und Form. Sehr eigenartig ist das Verfahren, wie er die Frage beantwortet, was unseren heutigen Kulturzustand von dem vor 300 Jahren hauptsächlich unterscheidet, und was ein heutiger Knabe von 14 Jahren mehr wissen müsse, als man damals wufste. Er läfst nämlich jemand aus dem 16. Jahrhundert wieder auferstehen und Fragen über das ihm Unbekannte und Verwunderung Erregende an den Knaben richten. Hat die Schule diesen gelehrt, was das Leben verlangt, dann wird er dem Fragenden Auskunft geben können über die Dampfmaschine und die Gasbeleuchtung, über Papiergeld, Altersversicherung, Selbstverwaltung, Glaubensfreiheit usw. Zu der merkwürdigen Frühreife des kleinen Lehrmeisters wird man allerdings den Kopf schütteln, doch läge darin noch kein Grund, die allgemeine pädagogische Richtung des Verf. als haltlos zu bezeichnen. Ebenso bemüht wie er sich zeigt um die Nachweisung der neuzeitlichen Bildungsbedürfnisse, ebenso angelegentlich mustert er die Geistesschätze der Vorzeit auf ihren auch für uns unvergänglich gebliebenen Inhalt, und neben den Ansprüchen des werkthätigen Lebens will er den idealen Seiten der menschlichen Natur ihr Recht voll gewahrt wissen. B. bietet eine beträchtliche Anzahl sehr beachtenswerter Anregungen, doch leiden seine Aufstellungen im allgemeinen an einem Übergewicht der Theorie über die praktische Erfahrung.

W. Münch hat uns abermals mit den unter dem Titel *Neue pädagogische Beiträge* vereinigten Abhandlungen und Einzelgedanken eine köstliche Gabe verehrt, die mitzugeniefsen und mitzuverwerten jeder gebildete Mann und jede gebildete Frau nicht angelegentlich genug eingeladen werden können. *An der Schwelle des Lehramts* und *Soll und Haben der höheren Schulen* nennen sich die beiden gröfseren Ganzen, denen eine *Nachlese* folgt. Hier spricht reiche Erfahrung, gegründet auf einen sicheren Wirklichkeitssinn, eine ganze Fülle feinsinniger Beobachtungen breitet sich vor uns aus, tief und klar dringt der Forscherblick in das Wesen der Dinge ein, und in leichtem freien Linienzug schliefst der leitende Gedanke alles zur Einheit zusammen. Wir fühlen die wohlthuende Nähe eines rein und ebenmäfsig gestimmten Gemüts, aus dessen tieferen Bewegungen es auch wohl bisweilen schärfer aufblitzt,

manchmal auch wie ein leise elegischer Ton zu uns dringt. Es würde die Vorstellung von dem uns Gebotenen nicht verdeutlichen, wenn wir einzelnes daraus anführen wollten. Das die Grundauffassung des Verf. Kennzeichnende ist: er spürt überall durch die Satzungen und Formen hindurch den frischen Quellen des persönlichen Lebens nach und beurteilt nach dessen Gesetzen das Soll und Haben unseres höheren Bildungswesens.

Fr. Paulsen, *Über die gegenwärtige Lage des höheren Schulwesens in Preufsen*, befürwortet die Gleichberechtigung der drei Arten von Vollanstalten, legt die Unentbehrlichkeit des Realgymnasiums dar und erhofft ein Kartell zwischen den Vertretern beider Arten der Gymnasien zur Wahrung und freien Ausgestaltung ihrer beiderseitigen Eigenart sowie zur Behauptung des Lateins als unentbehrlichen Bestandteils der Vorbildung für die Wissenschaft.

Gerade im Gegensatz dazu hält W. Schrader in dem der Beurteilung der neuen Lehrpläne gewidmeten *Anhange* zur 2. Ausgabe der 5. Aufl. seiner *Erziehungs- und Unterrichtslehre* an seiner Hoffnung fest, das Realgymnasium werde seiner Auflösung entgegengehen. Mit den Grundzügen der Reform erklärt er sich im allgemeinen zufrieden, insbesondere soweit sie sich auf die Abstellung der Mängel bezieht, die enthalten waren in der ungenügenden Fürsorge für die Gesundheit der Schüler, der Überfüllung der Anstalten und Klassen, dem übermäfsigen Zudrang zum Staats- und Kirchendienst, der mangelhaften Vorbereitung für die sittlichen und staatlichen Aufgaben der Gegenwart, der unzulänglichen Vorbildung der Lehrer für ihren Beruf und dem Unbefriedigenden ihrer äufseren Stellung. Der Nutzen der neuen Lehrpläne werde vor allem davon abhängen, wieweit sie sich imstande zeigen, „die Erziehung zu selbständiger freier Thätigkeit“ zu befördern.

Wien als Versammlungsort der 42. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner brachte es mit sich, dafs die Schulreform in Deutschland nicht unmittelbar einen Gegenstand der Verhandlung und Beschlufsfassung bildete. Dagegen bekundete die Versammlung, wie bei ihrer Zusammensetzung natürlich, ihre besondere Verehrung für die klassischen Studien, indem sie den Rednern, welche über ihren Wert, ihre Vervollkommnung und ihre fernere Aufgabe sprachen, insbesondere dem Hauptredner über dieses Thema, G. Uhlig, mit reichem Beifall lohnte. Praktisch bedeutsam waren hierfür vornehmlich die Verhandlungen, welche unter Conzes Vorsitz über die erweiterte Nutzbarmachung der Archäologie für den Gymnasialunterricht gepflogen wurden.

Die 3. Hauptversammlung des Vereins für lateinloses höheres Schulwesen in Hagen i. W. gab die Erklärung ab: „Der Verein erkennt in den bisher den lateinlosen höheren Schulen erteilten Berechtigungen einen Anfang zur Anbahnung der gleichen Wertschätzung der realen und humanistischen Bildung an.“ Man sprach sich des weiteren zu Gunsten der Abschlufsprüfung als einer schulpolitischen Notwen-

digkeit aus, wünschte für die Oberrealschule die Ausdehnung ihrer Berechtigungen auf die zur Offizierslaufbahn, und für die Direktoren und Lehrer sechsklassiger Anstalten die Gleichstellung nach jeder Richtung hin mit denen an neunklassigen.

Direktor Dr. C. Boettcher stellt im Jahresbericht der *Oberrealschule* in Königsberg i. Pr. den Vorteil ins Licht, den diese Schulart damit bietet, dafs bei der den einzelnen Lehrgegenständen dort gewährten gröfseren Stundenzahl „die vorgeschriebenen Lehrziele auf allen Klassenstufen mit einer gewissen Leichtigkeit und mit der anzustrebenden Sicherheit erreicht werden können“. Zweifellos richtig, doch zeigt sich an der grofsen Zahl von Fällen, in denen der Oberrealschüler eine Nachprüfung zu bestehen hat, um bestimmte Berechtigungen zu erlangen, eine wie unerläfsliche Vorbedingung für die meisten höheren und selbst verschiedene der mittleren Berufsarten Lateinkenntnis noch immer geblieben ist.

Und hierauf, auf die Unentbehrlichkeit des Latein wenigstens in Einer Form der Realschulen, stützt sich auch die Daseinsberechtigung des *Realgymnasiums* und Steinbarts Vertrauen verkündendes Wort an der Spitze der *Mitteilungen XXII des Allgemeinen deutschen Realschulmännervereins:* „In uns ist die freudige Schaffenskraft nicht beeinträchtigt, wir sind bereit, weiter zu kämpfen.“

Die 3. Generalversammlung des Gymnasialvereins und die 3. Jahresversammlung des sächsischen Gymnasiallehrervereins, die beide in Dresden abgehalten wurden, fafsten keine Beschlüsse allgemeinerer Art in Sachen der Schulverfassung.

Auf der 30. Versammlung des Vereins Rheinischer Schulmänner in Köln machte sich, wie der Vorsitzende und andere Redner es aussprachen, bei der Mehrzahl eine freundlichere Stellung zu den neuen Ordnungen als im Vorjahr bemerkbar.

Im CB. S. 234 ff. werden die in den Lehrplänen und Lehraufgaben S. 13 noch vorbehaltenen näheren *Bestimmungen über den katholischen Religionsunterricht* zur öffentlichen Kenntnis gebracht.

An den preufsischen Gymnasien, an welchen Schüler *vom Unterricht im Griechischen befreit* sind und dafür im Englischen usw. Ersatzunterricht erhalten, sollen diese nach ministerieller Anweisung in der Abschlufsprüfung in den Lehraufgaben des Ersatzunterrichts besonders geprüft werden (CB. S. 233).

Ein neues Beispiel für die Bereitwilligkeit der preufsischen Unterrichtsverwaltung, einzelnen Anstalten Abweichungen von der allgemeinen Lehrverfassung zu gestatten, bildet das *Französische Gymnasium in Berlin.* Um den Verhältnissen der Anstalt Rechnung zu tragen, „die vor allem ein deutsches Gymnasium sein und doch zugleich ihrer stiftungsmäfsigen Bestimmung hinsichtlich der Pflege des Französischen getreu bleiben wollte“, wie Direktor G. Schulze in einer Beigabe zum Jahresbericht sich äufsert, ist genehmigt worden, das Französische wie bisher

in Sexta zu beginnen, den Anfang des Lateinischen aber nach Quarta und den des Griechischen nach OIII zu verlegen.

Als Proben, wie die neue bayerische Gymnasial-Lehrverfassung durchgeführt worden ist, können die Jahresberichte von zwei der gröfseren Anstalten dienen, vom *Kgl. Luitpold-Gymnasium in München* und vom *Kgl. Alten Gymnasium in Nürnberg.*

Die *Bekanntmachung, die Lehr- und Prüfungsordnung für die* sächsischen *Gymnasien* betreffend, vom 28. Januar 1893, weist gegenüber der einstweiligen Neuordnung vom Jahre 1891 (s. Jb. VI, II 23) nur geringe Veränderungen auf. Geschichte und Erdkunde haben 28, Physik und Naturbeschreibung 16 Wochenstunden erhalten. Gute Gesamtleistungen in einzelnen Fächern können vom mündlichen Teil der Reifeprüfung in ebendenselben befreien. Nicht genügende Gesamtleistungen im Deutschen sind unausgleichbar. — Die *Beiträge zur Übersicht über das Leipziger Schulwesen* V. Heft bieten ein sehr erfreuliches statistisches Bild vom Wachstum in den Leistungen der Stadt für ihre Schulen der verschiedensten Gattungen.

Für Württemberg können wir auf den uns zugegangenen Jahresbericht des *Kgl. Karlsgymnasiums in Heilbronn* zum Zweck der Kenntnisnahme von der Wirksamkeit der neuen Einrichtungen aufmerksam machen.

Der neue hessische Lehrplan behält die Gesamtstundenzahl von 265 bei; Latein und Griechisch haben einige Stunden an Französisch und Deutsch abgegeben (vgl. HG. III 126). Die Reifeprüfungsordnung unterscheidet sich von der preufsischen hauptsächlich darin: a) Gymnasium. Hin- statt Herübersetzung im Französischen. b) Realgymnasium. Mündliche Prüfung im Lateinischen neben der schriftlichen. a) und b) In der Geschichte ist neben der allgemeinen deutschen statt der preufsischen die hessische Geschichte Prüfungsgegenstand. Preufsisch „genügend“ = hessisch „im ganzen gut“; preufsisch „genügend mit Einschränkung“ = hessisch „genügend“; beides hier wie dort mit denselben Wirkungen.

Das *Realgymnasium zu Güstrow* in Mecklenburg hat sich dem Altonaer System angeschlossen, der Jahresbericht setzt dessen Vorzüge auseinander und bietet einen Abschnitt der durch die Hinaufschiebung des Lateinanfangs nach UIII zum Bedürfnis gewordenen Neubearbeitung der lateinischen Syntax.

Das Grofsherzogtum Sachsen-Weimar hat bei seiner Neuordnung des Gymnasiallehrplans und der Prüfungen eine mittlere Linie eingehalten zwischen Preufsen und dem Königreich Sachsen. Die Abschlufsprüfung ist eingeführt, es finden aber nur diejenigen Schüler der UII neunklassiger Anstalten Zulassung dazu, „denen im Interesse ihres Eintritts in einen bürgerlichen Beruf daran gelegen ist, das Zeugnis der bestandenen Abschlufsprüfung zu erhalten“ (vgl. Pg. Gym. Carolo-Alexandrinum zu Jena und HG. I und II 76).

Im Herzogtum Anhalt findet sich in allem Wesentlichen der Lehr- und Prüfungsordnung Übereinstimmung mit Preufsen.

Die hauptsächlichste Abweichung der Hamburger Gymnasien von Preufsen besteht in der Eigenschaft des Englischen als Pflichtfach (vgl. HG. II und III 78).

Das schulpolitische Programm der sozialdemokratischen Partei mit seiner Forderung einer Zwangs-Volkseinheitsschule unterzieht einer sachlich gehaltenen Kritik Lehrer Joh. Tews. — *Welche Veranstaltungen sind für das nachschulpflichtige Alter zu treffen?* war Gegenstand eines vielseitige Gesichtspunkte bietenden Vortrages von Hauptlehrer L. Spannenberg.

In der Schweiz macht sich das Verlangen geltend, zu einer gröfseren Einheitlichkeit im niederen und höheren Schulwesen zu gelangen, da man die Mannigfaltigkeit von 25 verschiedenen kantonalen Schulverfassungen in einem Lande von etwa 3 Millionen Einwohnern als zu reichlich empfindet. — Das *Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz 1891* ersehnt als Ziel „die allgemeine schweizerische Volksschule“. In einem einleitenden Artikel berichtet der jetzige Herausgeber, A. Huber, über die Bestrebungen für die Unentgeltlichkeit der Lehrmittel und Schulmaterialien, die bereits in 9 Kantonen im ganzen Umfang oder teilweise Gesetz geworden ist. Die wichtigsten Aktenstücke für das höhere Schulwesen aus 1891 sind 1. Réglement et programme du Baccalauréat ès lettres au Collège Saint-Michel à Fribourg (S. 78), 2. Réglement et programme relatifs aux examen de maturité du Gymnase de Genève (S. 87), 3. Reglement betreffend die Maturitätsprüfungen am kantonalen Gymnasium in Zürich (S. 92), 4. Reglement betreffend die Aufnahme von Studierenden an die Hochschule in Zürich (S. 100). Die Prüfung zerfällt in Freiburg in zwei zeitlich geschiedene Hälften, die erste findet statt nach Beendigung der 6jährigen „litterarischen Studien“, die andere am Schlufs des zweijährigen „akademischen Kursus“. In Zürich läfst man eine Dreiteilung eintreten; am Schlusse des ersten Jahreskursus des oberen Gymnasiums prüft man in Naturgeschichte, ein Jahr darauf in Chemie, und in sämtlichen übrigen Fächern nach Abschlufs des dritten Jahreskursus. Griechisch ist verbindlicher Prüfungsgegenstand in Freiburg für beide Hälften der Prüfung, in Genf für die klassische Abteilung des Gymnasiums, in Zürich steht es mit Englisch zur Wahl. Nichtkenntnis des Griechischen schliefst auf der Hochschule in Zürich nur von der Immatrikulation als Theologe aus. Es bestätigt sich hiernach wiederum einmal die leichtverständliche Beobachtung, dafs die romanische Kultur sich noch ein näheres inneres Verhältnis zu den klassischen Sprachen bewahrt hat als die germanische.

Dafs jedoch die klassischen Philologen unter den schweizerischen Gymnasiallehrern auch in den rein deutschen Kantonen überwiegend für die „humanistische Bildung“ einstehen, ist begreiflich und kann füglich nicht als Einwendung gegen die Richtigkeit jener eben berührten

Beobachtung ins Treffen geführt werden. In der Rede des Vorsitzenden bei der Eröffnung der 32. Jahresversammlung des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer in Baden i. A. 1892 sprach sich keine sehr freundliche Auffassung von der Reformbewegung in Deutschland aus. — Rektor G. Finsler vom Städtischen Gymnasium in Bern möchte die Wiederherstellung des Altgymnasiums auf der Grundlage der klassischen Sprachen nebst der Mathematik damit erreichen, dafs die Realschule vom Gymnasium streng abgesondert wird und die Zöglinge beider Schularten den gleichen Zutritt zu den Hochschulen erlangen. Zur Begründung seiner Vorschläge bringt er ein reiches Material aus den *Lehrplänen und Maturitätsprüfungen der Gymnasien der Schweiz* bei. — Einen schulpolitisch ganz entgegengesetzten Standpunkt nimmt U. Grand, Professor an der Kantonschule in Chur ein. Er will ein Gymnasium, dessen Mittelpunkt Deutsch und Geschichte bilden, das die Neufremdsprachen und die Naturwissenschaft eifrig pflegt, propädeutische Philosophie aufnimmt, Latein nur auf der Oberstufe, Griechisch nur als Wahlfach lehrt und für das körperliche Wohl der Schüler in höherem Grade als bisher sorgt.

Eine genaue vergleichende Zusammenstellung der österreichischen und der preufsischen Lehrpläne, sowie eine Beurteilung der *Mittelschulreform in Preufsen* unter dem Gesichtspunkt des für Österreich Zweckdienlichen bietet S. Frankfurter. Nachahmenswert erscheint ihm insbesondere die Allgemeinverbindlichkeit des Turn- und Zeichenunterrichts, sowie die allgemeine Aufnahme einer Neufremdsprache, zuvörderst des Französischen, an allen nicht zweisprachigen Anstalten. Als Ganzes genommen giebt er aber auch heute noch der österreichischen, auf dem Organisationsentwurf von 1849 ruhenden Lehrverfassung den Vorzug vor der preufsischen. — Drei galizische Herren, Oberrealschulprofessor K. Kunz, Gymnasialdirektor em. B. Ritter v. Trzaskowski und Gymnasialprofessor J. Pawlica legen einen Plan zu einer österreichischen *Einheitsmittelschule* vor, die als Ausbau des OE. von 1849 gedacht ist. — Weit über den Titel hinaus ist von Bedeutung in schulgeschichtlicher und -politischer Beziehung *Das kommerzielle Bildungswesen in* Österreich-Ungarn *auf Grundlage des elementaren und mittleren Unterrichtes und die kaufmännischen Lehranstalten des Deutschen Reiches* von F. Glasser, Direktor der Handelslehranstalt vormals Pazelt in Wien. G. dringt vor allem auf eine reinliche Scheidung zwischen dem Kreise der Allgemeinbildung und dem der Fachbildung. Jetzt sind die Handelsschulen mit allgemeinbildenden Lehrgegenständen belastet; der Grund dafür ist, dafs der Besuch der Handelsmittelschule die Berechtigung zum Freiwilligendienst gewährt, und nun viele in sie eintreten, die einer Ergänzung ihrer allgemeinen Vorbildung bedürfen, um den Anforderungen für den Erwerb dieser Berechtigung zu entsprechen. G. hält zur Beseitigung dieses Übelstandes die Einführung der preufsischen Abschlufsprüfung nach dem 6. Jahreskursus der höheren

Schulen für zweckmäfsig, indem er von ihrem Bestehen die Dienstberechtigung allgemein abhängig gemacht zu sehen wünscht.

Unter Benutzung älterer deutscher Schriften (s. Jb. V, II 26), sowie auf Grund persönlicher Kenntnisnahme von den Einrichtungen und einer Durchforschung der französischen Fachlitteratur ist entstanden das Buch von O. Mey, *Die Schulen und der organische Bau der Volksschule in Frankreich.* Wir können viel daraus über Frankreich und mancherlei von Frankreich lernen. Es ist dort grofsartiger Ernst gemacht worden mit der Anerkennnung der Schule als sozialreformatorische Macht.

II. Erziehungskunst.

I. Erziehung.

Gegen eine Verirrung, die an den verschiedensten Orten und auch in Erziehungsschriften gegenwärtig mehrfach begegnet, mufs kräftige Verwahrung eingelegt werden, nämlich gegen die Schwarzmalerei bezüglich unserer gesellschaftlichen Zustände. Es verrät ein blödes Auge, einen verdüsterten Sinn, eine innerliche Schwäche, von tendenziösen Beweggründen ganz abgesehen, wenn jemand nicht im stande ist, neben den starken Schatten, die auf unseren Zuständen ruhen, die hellstrahlenden Lichtseiten zu erkennen, und wenn er zetert und klagt, statt freudigen Mutes mit Hand anzulegen, dafs das Gute wachse, fromme. Wann, zu irgend einer Zeit, hätte Deutschlands Verfassung seinen Bürgern ein solches Mafs von Sicherheit und Freiheit gewährt, wie in der Gegenwart, und in welchem Zeitalter der Weltgeschichte fände sich ein Idealismus gemeinnützigen Handelns, der den in unsern Tagen sich bekundenden überragte? Überlassen wir es denen, mifsvergnügt zu sein, welche von ihren persönlichen Interessen zu eng gefangen gehalten, sich nicht zu einer Erfassung ihrer Lebensaufgabe aus der Idee des Ganzen heraus genugsam zu erheben vermögen.

Auf Herbartschem Boden stehend, aber dabei den neueren physiologisch-psychologischen Ergebnissen Beachtung schenkend, prüft Fritz Schultze, Professor der Philosophie und Pädagogik an der technischen Hochschule zu Dresden, in seinem Buche *Deutsche Erziehung* die Mittel, welche zur Annäherung an ein Erziehungsideal führen können, das in sich begreift: eine reiche allgemeine Bildung von praktisch-idealer Richtung, eine stark ausgeprägte Individualität und einen festen sittlichen Charakter. Des Verf. Weise ist es, von philosophischen Grundbegriffen auszugehen und durch eine Reihe von Schlufsfolgerungen aus ihnen seine Ergebnisse abzuleiten, nicht aber aus der unmittelbaren Beobachtung der Lebenszustände seine Anschauungen selbständig aufzubauen. Der Wert seines Buches liegt mehr in der systematischen Vollständigkeit und strengen Geschlossenheit der Darlegungen, als in der Fruchtbarkeit an ursprünglichen und lebenskräftigen Gedanken.

Tüchtige Kenntnisse naturwissenschaftlicher Art und richtiges Empfinden für das Naturgemäfse in Erziehung und Unterricht haben E. Haufe in den Stand gesetzt, sein Buch über *Die natürliche Erziehung* zu schreiben, aus dem der Leser vielfache Anregung schöpfen kann. Er mufs allerdings dabei dem Verf., der kein Mann von praktischer Veranlagung ist, und sich in aller Bequemlichkeit wie ein Spaziergänger zu ergehen liebt, durch viel Überflüssiges hindurch folgen, bekommt vieles nur wie durch einen Nebelflor und von ferne zu erblicken und wird am wenigsten gerade durch den Kardinalsatz des Verf. aufgeklärt werden, der da lautet: „Die natürliche, objektive Erziehung, der Umsetzungsprozefs der objektiven entwicklungsfähigen Welt in die entwicklungsfähige subjektive, ist die allein wahre, die allein natürliche, die objektive Methode der Menschheitsbildung und Menschheitskultur.“

Mit jugendlichem Ungestüm stürmt Arthur Schulz *Wider das althergebrachte Verfahren in Erziehung und Unterricht* los, denn er meint, „dafs wir nicht eher zu erträglichen Zuständen gelangen werden, als bis wir den Umsturz und die völlige Neugestaltung des heutigen Verfahrens von Erziehung und Unterricht herbeigeführt haben“. Immerhin bergen sich in der Menge seiner Übertreibungen und Verstiegenheiten manche Quentchen Wahrheit. Wir rechnen zu letzteren nicht den Vorschlag, dafs nackt geturnt werden und Sandalen insgemein die Stelle von Schuh und Strümpfen ersetzen sollen, wohl aber, wenn auch nicht in der vom Verf. befürworteten Form, sein Dringen darauf, die Jugend namentlich in den ersten Schuljahren, soweit irgend möglich, ins Freie hinauszuführen, um sie dort von der Natur selbst lernen zu lassen.

Der gewaltige Erfolg von „Rembrandt als Erzieher“ hat bekanntlich manchen zur Nachahmung angelockt. Hierzu gehört *Hamerling als Erzieher* von Bruno Brukner. Ähnlich wie in dem Vorbild ist hierin der Zug der Zeit zu erkennen nach dem Ganzen der Empfindung im Gegensatz zur zerlegenden Verstandeskritik. Es fehlt aber auch nicht an den rembrandtischen Ausfällen gegen das Professorentum, nur sind sie pointenloser. Eigene Zuthat des Verfassers ist es, dafs Lessing mit seiner „kritischen Nathansweisheit“ als Folie dienen mufs für Hamerling, der, ein „zweiter Doktor Faust“, doch nicht wie Goethe die Gesetze der Natur erschaute, sondern durchschaute. Faust „als Erzieher“ bleibt auf alle Fälle fragwürdig.

Sicher und fest wie der Bauer auf seinem eigenen Grund und Boden steht in seiner streng biblischen Weltauffassung Pastor Thiemann da, der *Das Wesen der wahren Bildung* in seine sittlich-religiösen Tiefen hinein verfolgt und seine Mahnungen zu einfach naturgemäfser und gesellschaftlich heilsamer Lebensführung in das gesunde Wort ausmünden läfst: „Darum müfste jeder Mensch auch etwas Bauer sein.“ Zu ablehnend verhält er sich jedoch gegen Alles, was Gott in der Zeit nach seinen Offenbarungen in der Bibel durch das Mittel des Menschengeistes gewirkt hat. — Verwandten geistigen Ursprungs, doch dabei voll freudiger Anerkennung

der Vorzüge unserer Zeit sind die *Vorschläge zu den Grundzügen der neuesten Pädagogik* von Realgymnasial-Oberlehrer V. Abée, der an Friedrich Wilhelms I Instruktion, die da forderte Heranbildung zu einem guten Christen, zu einem guten Soldaten und zu einem guten Haushalter, sich anschliefsend, eine kleine Auswahl sehr verständiger Ratschläge für Erziehung und Unterricht giebt.

A. Vogel hat eine *Mittelschul-Pädagogik* geschrieben, bei welcher er an 10klassige Realschulen und 8klassige Mittel- oder „Höhere Bürgerschulen", die Vorschule eingerechnet, denkt. Systematische Einteilungen liebend, setzt er die Bestimmung einer „Schule für den Mittelstand" hauptsächlich in die Aufgabe, „dafs sie ihre Schüler zu der zweckbewufsten und selbständigen praktischen Anwendung der von den Wissenschaften erworbenen Errungenschaften und Resultate vorbereitet und anleitet, soweit es in den Rahmen der Schule fällt". Nach Mafsgabe dieser Zweckbestimmung behandelt er Zucht und Unterricht in der Mittelschule, immer unter Anführung der vorhandenen Litteratur. Die die Eigenart des Buches bezeichnende Ableitung alles Einzelnen aus dem „Prinzip der Mittelschule" bringt es mit sich, dafs manches eine sehr scharfe begriffliche Zuspitzung erfährt, doch macht sich daneben die praktische Erfahrung des Verf. überall geltend. — Ebenfalls aus der ausübenden Erziehertätigkeit des Verf. hervorgegangen ist Stadtschulinspektor F. Blumbergers kurze *Einführung in die Psychologie, allgemeine Unterrichtslehre und Schulkunde.* Sachkundige Auswahl des zu einsichtiger Berufserfüllung Notwendigen, sowie leichtverständliche, klare Fassung der vorgetragenen Lehren und wirksame Veranschaulichung aus dem allgemeinen Sprachschatz, aus Sprichwörtern, anderen Denkworten und Lebensvorgängen machen diesen Leitfaden für jeden jungen Anfänger recht empfehlenswert. — Eine Durchsicht der *Themata und Thesen* aus den deutschen Volksschullehrer-Konferenzen ergiebt jedesmal so viel Anregung und Belehrung, dafs auch die Lehrer an höheren Schulen nicht daran vorübergehen sollten.

Von Haeckelschen Ideen erfüllt, unternahm es L. Arnhart, über *Grundlagen der Erziehungslehre als Naturwissenschaft* zu schreiben. Zur Grundlegung selbst gelangt er erst im letzten von seinen 8 Kapiteln, nachdem die vorhergehenden sich mit Erziehungsgeschichtlichem, mit Darwin und Haeckel und mit allgemein Psychologischem beschäftigt haben. Sein Standpunkt ist: Die Erziehungslehre „ruht auf der Anatomie und Physiologie des Körpers"; „mit den Ideen, Seele usw. hat sie nichts zu schaffen". Auf das Studium der Associationsfasern des Gehirns sei daher die neue Erziehungslehre zu gründen. Der praktische Schulmann wird sie jedoch einstweilen wohl noch wie bisher lieber auf die Erfahrungsthatsachen aus dem Ganzen des Menschenlebens gründen.

Ist von Haeckel zur Erziehungswissenschaft hinüber auch noch ein zu weiter Abstand, so machen dagegen Wundts „Grundzüge der physiologischen Psychologie" in sehr berechtigter Weise ihren Einflufs auf die

neuere erziehungswissenschaftliche Litteratur geltend, indem sie zu einer richtigeren Berücksichtigung der leiblichen Bedingungen des Seelenlebens hinführen. — Wie die Naturgeschichte in den Dienst des erziehenden Unterrichts zu stellen sei, will, auf Herbart und Wundt gestützt, W. A. Lay in seinen *Psychologischen Grundlagen des erziehenden Unterrichts* zeigen. Von schematischem Übereifer hält er sich dabei völlig fern, sein Streben nach der Kunst, eine vielseitige innere Anteilnahme im Schüler zu erwecken, tritt bei der Vorführung einer Schulwanderung besonders glücklich zu Tage.

Einzelne Seiten aus der Seelenkunde finden sich in folgenden kleineren Schriften mit mehr oder weniger enger Bezugnahme auf die Erziehungskunst behandelt:

Seine schon 1878 als Programmarbeit erschienene Abhandlung *Über die Einbildungskraft und ihre Bedeutung für Unterricht und Erziehung* hat Oberlehrer G. Märkel in Broschürenform neu herausgegeben, wobei die von ihm vorgenommenen Veränderungen hauptsächlich auf Wundt zurückgehen. Feinsinnig und in anschaulicher Weise folgt der Verf. der Einbildungskraft durch alle Gebiete ihrer Bethätigung, sogar, was sehr dankenswert, bis in die einzelnen Lehrfächer hinein. — *Die Phantasie* als „Vorschule zu allem Wahren, Schönen, Guten“ bildete den Gegenstand eines gefällig sich darbietenden Vortrages von O. Flügel. — Dem Problem des Verhältnisses zwischen *Bewufstem und Unbewufstem* widmen sich in gemeinverständlicher Fassung R. Hochegger und H. Rother. — *Erkennen, Erleben, Erschliefsen* behandelt vom Standpunkt seiner Vermittlungsphilosophie M. Carriere: „So ergiebt sich aus der Idee des Einen und Unendlichen, wie es zugleich Naturmacht und Geist ist, eine ganz andere Versöhnung mit den Forderungen und Erfahrungen des religiösen Gemütes, als in der Behauptung: dafs beide, um Frieden zu schliefsen, das Göttliche für unerforschlich ansehen sollen.“

Kothes *Gedächtniskunst*, brauchbare Regeln allgemeiner Art mit den verschiedenen Künsten der Mnemotechnik verbindend, hat die 7. Auflage erreicht. Dem gleichen Zweck dient, zugleich unter Rücksichtnahme auf das Erlernen von Französisch und Englisch, R. Hellbachs in 2. Aufl. vorliegende *Kunst des vorzüglichen Gedächtnisses.* — Das 1. Heft der *Gesammelten Schriften* von F. Dittes enthält I. Das menschliche Bewufstsein, II. Das Ästhetische.

Einen „Sprechsaal“ öffnet J. G. Közle den namhaftesten Pädagogen des 19. Jahrhunderts, um ihren Ansichten über *Die pädagogische Pathologie*, d. h. über die zufolge der allgemeinen Menschennatur jedem Kinde angeborenen Fehler, Gehör zu verschaffen. Er selbst hält an der Erbsünde und dem Glauben fest, dafs nur die göttliche Gnade von ihr befreien könne. — In das Bereich der geistigen *Minderwertigkeiten im Kindesalter*, also der geringeren Abweichungen von der gesunden Beschaffenheit der Seele, führt erklärend und raterteilend J. Trüper

ein, durch seine Stellung als Direktor der Anstalt für schwer erziehbare Kinder auf der Sophienhöhe bei Jena dazu in bevorzugtem Mafse berufen.

Einen Beitrag zu den Versuchen, auf experimentell-statistischem Wege den Gesetzen des Seelenlebens nachzuforschen, liefert L. Höpfner in seiner sorgfältig prüfenden Inaugural-Dissertation: *Über die geistige Ermüdung von Schulkindern.*

An die frischen Heilquellen der Natur, wo „Ermüdung“ und „Minderwertigkeiten“ am ehesten verschwinden, geleiten uns zwei treffliche Führer, K. Lange in einer Festrede über die *Bedeutung der Heimat für das geistige Leben des Menschen*, und A. Lomberg auf seinen *Schulwanderungen im Sinne des erziehenden Unterrichts.* Zartsinnig und vielseitig forscht Lange der Naturgewalt des Heimatlichen und der Wirkung nach, welche die besondere, in der Heimat vorhandene Beschaffenheit von Land und Leuten auf den Menschen ausübt, wogegen Lomberg eingehend und mit warmer Empfindung darlegt, wie für Gesinnung, Unterricht und Zucht der Schatz zu heben ist, den der Schulort und die Natur seiner Umgebung birgt.

2. Unterricht.

A. Lehrstoff und Lehrverfahren.

Die *Grundzüge einer allgemeinen Methodenlehre des Unterrichts* von Fr. Regener sind ein des näheren Studiums würdiges Werk. Auf dem Boden des Volksschulunterrichts erwachsen, behandeln sie mit wissenschaftlicher Vertiefung und in selbständiger Auffassung das Wesen der Erkenntnisthätigkeit sowie die einzelnen Seiten des Lehrbetriebs und seine durch die verschiedene Höhe der Bildungszwecke bedingten Arten.

Hie Naturwissenschaft, hie Geschichte, so schallt es aus zwei akademischen Rektoratsreden heraus, aus R. Virchows *Die Gründung der Berliner Universität und der Übergang aus dem philosophischen in das naturwissenschaftliche Zeitalter*, und aus A. Exners *Über politische Bildung.* Virchow leitet den Beginn der von ihm im Tone stolzer Genugthuung gepriesenen Herrschaft des naturwissenschaftlichen Geistes in Berlin von Alexander von Humboldts bleibendem Aufenthalt daselbst her. Exner dagegen erklärt: „Die einseitige Befangenheit des Geistes in naturwissenschaftlichen Denkformen bildet den Zopf des neunzehnten Jahrhunderts“, und erblickt einen Prüfstein für den von ihm behaupteten tiefen Stand der politischen Bildung unserer Zeit in der verhältnismäfsig geringen Schätzung, welche die Geschichte Roms, der ersten politischen Gröfse der Welt, erfahre. Uns will es nicht angebracht erscheinen, das 19. Jahrhundert kurzweg als ein naturwissenschaftliches zu betrachten. Die Gründung konstitutioneller Nationalstaaten ist eine recht achtbare Leistung seines politischen Geistes, und die Geschichtswissenschaften brauchen bezüglich ihrer Ergebnisse vor den Naturwissenschaften um so weniger zu erröten, als das historische Denken mit Darwin seinen Einzug

auch in diese gehalten hat. Dafs jedoch angesichts der vom 20. Jahrhundert zu erwartenden Kämpfe um die Gesellschaftsverfassung es noch eines beträchtlichen Mehr an politischer Bildung bedarf, darin hat Exner recht.

B. Schwalbe legt in dem Aufsatz *Der Bildungswert der Naturwissenschaften im Vergleich zu dem der fremden Sprachen* den Anspruch jener auf Gleichberechtigung mit diesen bezüglich ihrer Stellung im Lehrplan der höheren Schulen mit ruhiger Klarheit dar. „Erkenntnis der Wahrheit, Ausbildung der verschiedenen Geistesvermögen, Anregung zur Selbstthätigkeit, Freude an der Natur, an der Forschung und innerliche Befriedigung und Erhebung werden die Naturwissenschaften in jedem Lebensalter zu geben vermögen, und damit erfüllt der Unterricht in denselben auch die seitens der Universitäten gestellte Anforderung, dafs die Abiturienten Lust zum Lernen und Fähigkeit zu selbständigem Arbeiten mitbringen, „eine Forderung, der gegenüber der Nachweis positiver Kenntnisse bestimmter Art zurücktritt"." — Zu einem pädagogischen Vermächtnis ist † Direktor Dr. Völckers Abhandlung *Formal-sprachliche Bildung durch den Unterricht in der Muttersprache, formal-logische Bildung durch den Unterricht in der Mathematik* geworden. Sein Schlufssatz lautet: „Der deutsche Unterricht wirkt formal bildend, insofern er zum richtigen Gebrauch der Muttersprache anleitet und in die Welt der Begriffe einführt. Zur richtigen Verknüpfung von Ursache und Wirkung, zum logischen Denken und somit zur wissenschaftlichen Arbeit erzieht der mathematische und der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht." — Als leitender Gedanke durch † Rektor F. W. Dörpfelds *Zwei dringliche Reformen im Real- und Sprachunterricht*[3] zieht sich hindurch: Sprachfertigkeit hängt mehr von der Kenntnis der Sachen, als von litterarischer Nachbildung ab, Sachkenntnis setzt klare Eigenanschauung voraus, beide endlich, Sachkenntnis und Sprachfertigkeit, werden erst durch Anwendung des Gelernten in selbständigen Übungen sicher gewonnen.

Auf Grund der wissenschaftlichen Thatsache, dafs die Sprache in erster Linie nicht angewandte Logik ist, sondern zunächst den Gefühls- und Willenskräften entquillt, erbaut Oberlehrer A. Ohlert seine *Allgemeine Methodik des Sprachunterrichts in kritischer Begründung.* Mittelpunkt des altsprachlichen Unterrichts ist ihm die Schriftstellerlektüre, Zweck des neufremdsprachlichen Litteraturkenntnis und Sprachfertigkeit, Aufgabe der Muttersprache die Vermittelung einer zusammenfassenden einheitlichen Bildung. — *Zu den 36 Gründen gegen das deutsch-fremdsprachliche Übersetzen an humanistischen Gymnasien* hat Gymnasialprofessor Ch. Wirth in Beantwortung verschiedener Einwendungen 4 neue hinzugefügt (vgl. Jb. VI, II 40). — Von Hölzels trefflichen *Wandbildern* ist eine Handausgabe erschienen als Beigabe zu Bechtels Enseignement par les yeux und zu Winters deutschem Sprachunterricht. Bei der Befolgung des natürlichen Lehrverfahrens in den

Neufremdsprachen macht sich ja gerade so wie beim Unterricht in der Muttersprache das Bedürfnis nach dem Bild als Mittelglied zwischen Vorstellung und Wort geltend.

J. Keelhoff, Professor am Kgl. Belgischen Athenäum zu Tongern, verspricht sich ein *Rajeunissement des études classiques* von einem Lehrverfahren, das die Lektüre der Klassiker zum Genufs und bleibenden Bedürfnis macht. Unter Berufung auf H. Schillers Vorgang in Giefsen verwirft er die häuslichen Übersetzungen und Präparationen und verlangt statt der üblichen Konstruktionsmethode bei der Schriftstellerlektüre eine vom Kern jedes Gedankengebildes ausgehende und dem Gebrauch der eigenen Sprache gemäfse Übertragung auf der Unterstufe, auf der Oberstufe aber der Regel nach eine Beschränkung auf Inhaltsangaben des Gelesenen. — In sehr anziehender Weise behandeln drei Schulreden von Gymnasialrektor H. Bender die Bedeutung von *Horaz, Homer und Schiller im Gymnasium.* Zusammengehalten werden die drei Reden durch den leitenden Gedanken, dafs das Gymnasium historische Bildung zu übermitteln habe. So legt Bender neben der ästhetischen Würdigung der Dichter auch ein entsprechendes Gewicht auf die Eigenschaft jedes von ihnen als Spiegel seiner Zeit. Seinen Zweck, die rechte Wertschätzung jener drei zu fördern, erreicht er um so vollständiger, als er nicht nur ihre Vorzüge schildert, sondern bei Horaz auch die Grenzen des Talents, bei Homer die Schranken der sittlichen Weltanschauung betont, und auch bei Schiller, wiewohl sein Herz ihm am wärmsten entgegenschlägt, über eine ruhig betrachtende Vertiefung in den Genius nicht hinausgeht.

Schätzenswerte Anregungen giebt Dr. J. Schönemann in seiner Erörterung der Frage, *Inwiefern lassen sich Victor Hehns Schriften zur Belehrung und Vertiefung des Gymnasial-Unterrichts verwerten?* Er lenkt die Aufmerksamkeit besonders auf Hehns beide Hauptwerke „Kulturpflanzen und Haustiere in ihrem Übergang aus Asien nach Griechenland und Italien sowie in das übrige Europa“ und „Italien, Ansichten und Streiflichter“. In die Hände der Schüler will Schönemann die Bücher nicht legen, wohl aber giebt er Proben davon, wie der Lehrer sie zur Belebung und Bereicherung seines Unterrichts fruchtbar machen kann.

Der Vorbereitung auf das praktische Leben leisten gute Dienste eine Darstellung des *Buchführungs-Unterrichts* an Landwirtschaftsschulen von F. Knapp, eine Bekanntmachung mit den *Förmlichkeiten im schriftlichen Verkehr mit Behörden* von A. Rifsmann und die 4. Auflage der bei der *Berufswahl im Staatsdienste* zu beachtenden Bestimmungen von Geh. Rechnungsrat A. Dreger.

Das zur *Knabenhandarbeit* und *Stenographie* uns Zugegangene bringen wir unter diesen Marken im Schriftenverzeichnis.

Nach einer Verfügung des preufsischen Unterrichtsministers vom 19/3. 1893 soll die Zahl der Lehrmittel in jeder Provinz erheblich einge-

schränkt werden. „Schulbücher, deren Gebrauch auf eine einzelne Schule, an welcher der Verfasser als Lehrer thätig ist, beschränkt werden müfste, sind fernerhin zur Einführung nicht mehr vorzuschlagen", typische Erscheinungen ausgenommen (CB. 344).

B. Lesestoff.

Die hier zur Erwähnung gelangenden Neuerscheinungen aus dem für die Schülerlektüre in Frage kommenden Bereich finden ihre Ergänzung in den unter den einzelnen Lehrgegenständen aufgeführten. Eine Vollständigkeit kann aber trotzdem in dieser Beziehung naturgemäfs nicht bezweckt werden, es mufs genügen, wenn durch Hervorhebung von mehrerem Geeigneten die Wichtigkeit der Aufgabe immer völliger gewürdigt wird, nach brauchbarem Lesestoff für eine selbständigere Weiterbildung der Schüler aufmerksame Umschau zu halten.

Eine gute Grundlage zu einem freien Vortrage bietet der von M. Schneidewin aus einem persönlichen Anlafs besorgte Abdruck der Abhandlungen von *Cicero und Jakob Grimm, Über das Alter*. Erstere Schrift ist noch mit Übersetzung und erklärenden Beigaben versehen. — Zu einer ernsten Primanerlektüre kann werden *Gottesglaube und moderne Weltanschauung* von Dr. theol. J. H. Kennedy, bevorwortet in der deutschen Übersetzung von Professor O. Zöckler. Der Stützpunkt in diesen eine Kritik des Materialismus enthaltenden Dubliner Vorlesungen ist die Unfähigkeit des Materialismus, die Bewufstseinsakte, die menschlichen wie die göttlichen, aus den ihm eigenen Voraussetzungen zu erklären. — „Aber der Krieg auch hat seine Ehre, Der Beweger des Menschengeschicks", ist die Losung in Max Jähns' *Krieg, Frieden und Kultur* benanntem Werke, das die Wechselbeziehungen zwischen den dreien philosophisch und geschichtlich in eingehendster und zugleich den Geschmack ansprechender Weise verfolgt.

Nur für solche Schüler der obersten Stufe, bei denen eine entschiedene wissenschaftliche Sinnesrichtung und im besonderen eine in den Anlagen begründete starke Neigung zum Sprachstudium schon ersichtlich geworden ist, kann der Versuch in Betracht kommen, ihnen *Die Wissenschaft der Sprache* von F. Max Müller darzureichen, um ihnen Gelegenheit zu geben, ihre Kraft daran weiter zu erproben, wobei dann über den erzielten Gewinn dem Lehrer Rechenschaft abzulegen ist. — Gemeinverständlich spricht über *Das Leben der Sprache* A. Rosenstein in einem Vortrag, der die Entstehungsbedingungen der Sprache, sowie den Formen- und Bedeutungswechsel der Worte umfafst und sich durch reichhaltige Beispiele vorteilhaft empfiehlt.

E. M. Arndts *Der Rhein, Deutschlands Strom, aber nicht Deutschlands Grenze* ist als Neudruck der Leipziger Ausgabe vom Jahre 1813 wiederaufgelegt worden. — Von dem früher (Jb. VI, II 42) schon angezeigten geschichtlich-erdkundlichen Sammelwerk *Vom Jura zum Schwarzwald* sind uns ferner zugegangen Bd. IX Heft 2—4. — Vortrefflich zur

näheren Kenntnis amerikanischen Lebens sind geeignet die *Kulturbilder aus den Vereinigten Staaten* von G. Diercks; alle Seiten des dortigen Gesellschaftszustandes kommen hier in scharfen Strichen und anschaulicher Ausführung zur Darstellung.

In der Weise der Allgemeinen deutschen Bibliographie ist gehalten eine vom Historischen Verein des Kantons Bern herausgegebene *Sammlung Bernischer Biographieen.* — Von dem sehr richtigen Gedanken geleitet, dafs zur fruchtbarsten Lektüre der Jugend *Das Jugendleben ausgezeichneter Männer* gehört, giebt H. Herzog von ihm überarbeitete Ausschnitte aus den Selbstaufzeichnungen oder den besten andern Lebensdarstellungen von 36 um das Geistesleben des deutschen Volkes hochverdienten Männern.

Wir lassen ferner hier noch, nach der Lebenszeit der geschilderten Persönlichkeiten geordnet, eine Reihe von Einzelbildern folgen

Ulrich von Hutten von R. Pappritz, eine kurze, für die Jugend geeignete Zusammenfassung. — *Uriel Acosta* von W. Volkmann, seine Persönlichkeit und sein Exemplar humanae vitae, für den Lehrer bei etwaiger Heranziehung von Gutzkows Trauerspiel brauchbar. — *Madame de Sévigné* von Gaston Boissier, deutsch von C. Seefeld, als feingezeichnetes Zeit- und Lebensgemälde bei Gelegenheit der Lektüre ihrer Briefe für Lehrer und Schüler besonders wertvoll. — *Leibniz als Jurist und Rechtsphilosoph*, von dem Professor der Rechte G. Hartmann, eine wissenschaftliche Studie, die als Quelle der Belehrung für einen Vortrag über Leibniz einem dazu befähigten Primaner erschlossen werden kann. — *Herzogin Anna Amalia* von P. Weizsäcker, auf viertehalb Bogen ein die Bedeutung der Mutter Karl Augusts zum klaren Verständnis bringendes Bild. — Die *Erinnerungen an den Prinzen Max*, den nachmaligen ersten König von Bayern, gesammelt von Pfarrer J. Rathgeber, bieten in harmloser Plauderei einige kulturgeschichtlich schätzbare Beiträge zur Kenntnis des Elsafs vor der Revolution, zu welcher Zeit der Prinz Oberst des französischen Regiments Royal Alsace in Strafsburg war. — In die tiefen Schachte von *Th. Carlyles* Gedankenwelt führt G. von Schulze-Gaevernitz als kundiger Führer hinein. So lichtvoll auch der Verfasser seine Darlegungen hält, es gehört angestrengtes Bemühen dazu, wenn ein junger Mensch ihm folgen will; das bringt die eigenartige Gröfse Carlyles mit sich. Aber doch ist den besseren Köpfen und ernsteren Naturen zu dem Versuch zu raten, denn der erreichbare Gewinn ist lohnend: ein Ergriffenwerden von der religiös-sittlichen Kraft, mit der Carlyle für die Heilung unserer sozialen Notlage durch die weltüberwindende Macht der Liebe kämpft. — *Mit Prinz Friedrich Karl*, von Heros von Borcke, hat, obwohl es bis zum Tode des Prinzen reicht, zum Hauptstück den böhmischen Feldzug, den der Verf. grofsenteils im Gefolge des Führers der 1. Armee mitgemacht hat. Der wertvollste Ertrag aus den angenehm unterhaltenden Erinnerungen liegt in den Zügen, die das Bild des Prinzen nach der allgemein menschlichen Seite

hin vervollständigen; daneben berichtet der Erzähler auch mancherlei von sich und läſst damit zugleich hineinblicken in die Anschauungen und Lebensgewohnheiten, wie sie in seinen Kreisen anzutreffen sind. — Den dahingeschiedenen Meistern der Rechtswissenschaft *B. Windscheid* und *R. von Jhering* widmeten ihre Fachgenossen E. Eck und E. Kuntze ein Gedenkblatt, zugleich „den künftigen Geschlechtern zur Nacheiferung“. — Sowohl als Lebens- und Leidensgang eines reichbegabten gefühlswarmen Menschen, wie auch als Schlüssel zum besseren Verständnis der Dichtwerke ebendesselben hat G. Ebers' *Geschichte meines Lebens*, vorab bis 1863 reichend, Beachtung zu beanspruchen und gefunden. Vorbildlich für die Jugend tritt unter den Charakterzügen vor allem sein zur Gemütsstimmung gewordenes Dankbarkeitsgefühl hervor, das wieder seine schönste Blüte in dem tiefinnigen Verhältnis zu seiner Mutter entfaltet hat.

Die mit Recht beliebt gewordenen Büchelchen *Was willst Du werden* (vgl. Jb. V, II 46 u. VI, II 21) haben Zuwachs erhalten durch: Der Offizier[2], Der Marine-Offizier und der Marine-Unteroffizier, Der Photograph, Der Schauspieler, Der Bierbrauer.

3. Schulfeiern.

Über Zweck, Auswahl und Gestaltung der *Schulfeiern* handelt C. Schubert, zunächst im Hinblick auf die mit dem Pädagogischen Universitäts-Seminare zu Jena verbundene Übungsschule. Jede Schulfeier ist in den Dienst der allgemeinen Erziehungsaufgabe zu stellen, jede einzelne muſs ihrem besonderen Zwecke gemäſs gestaltet werden, als wohlgelungen ist nur eine solche zu betrachten, die mit ethischer Förderung ästhetische Befriedigung vereinigt.

Mittels Runderlasses des preuſsischen Unterrichtsministers vom 7. 10. 1893 sind die Provinzial-Schulkollegien ermächtigt worden, die *öffentlichen Prüfungen* an allen höheren Schulen in Wegfall zu bringen, da sie in den Augen des Publikums fast überall dasjenige Interesse verloren haben, welches ihnen in früheren Zeiten entgegengebracht wurde, und sie Gefahr liefen, zu einer „leeren Schaustellung“ zu werden. Es ist damit ein schon seit geraumer Zeit gehegter und immer allgemeiner gewordener Wunsch erfüllt worden. — H. Becker, *Wider die öffentlichen Schulprüfungen* legt sich sehr lebhaft für das Aufhören dieser Einrichtung auch an den Volksschulen ins Zeug. — Dagegen hält der Schweizer J. Kaufmann *Die öffentlichen Schulprüfungen* an allen Anstalten in seinem Heimatlande für unentbehrlich, weil sie durch nichts Besseres zu ersetzen seien. Als Muster, wie sie abzuhalten sind, stellt er die im Kanton Zürich darüber erlassenen Bestimmungen hin, nach denen allerdings durch die Mitwirkung des Inspektors (= Schulrat), der die zu wählenden Lehrgegenstände und den Lehrstoff kurz vor der Prüfung bestimmt, die Sache eine ernstlichere Bedeutung behalten hat.

Unter den Anstalten, die im Jahre 1893 *Jubelfeiern* begangen haben, ragt an ehrwürdigem Alter und geschichtlicher Berühmtheit Pforta

hervor, welches mit der Schwesterschule St. Afra in Meifsen nunmehr auf 350 Jahre zurückblickt. Die Beschreibung der Feierlichkeiten werden erst die Schulprogramme 1894 bringen, hier sei nur der uns zugegangenen Festgaben gedacht. — Die *Festschrift* des Pförtnerischen Lehrerkollegiums enthält sechs wissenschaftliche Abhandlungen. — A. Trümpelmann, der Verfasser des Volksschauspiels „Luther und seine Zeit", hat Pforta ein geschichtliches Festspiel *Kloster und Schule* gewidmet, das in 5 Bildern die Gründung des Klosters, den Klosterabt des 13. Jahrhunderts, die Gründung der Fürstenschule, Klopstock und Lessing, und Rektor Ilgen zum Gegenstand hat, alles so recht dem genius loci entnommen und in kraftvoll natürliche Sprache und wohllautende Verse gekleidet. — Gedichte aus dem *Afranischen Musenalmanach* von 1843 bis 1893 bringt das gegenwärtige Afranische Dichterkränzchen seiner Jubilarin dar. Es sind mit einer Ausnahme alles Schülergedichte, die jedoch schon darin einen Hauch echter Dichtung verraten, dafs sie Selbsterlebtem und Selbstempfundenem ihren Ursprung verdanken, und die, ein halbes Jahrhundert umspannend, zu einer Reihe geschichtlich bemerkenswerter Stimmungsbilder sich zusammenschliefsen.

Berichte über Jubelfeiern liegen folgende vor.

Eine glanzvolle Feier ihres 50jährigen Bestehens hat unter persönlicher Teilnahme des Kultusministers die Rheinische Ritter-Akademie zu Bedburg begangen. Die Anstalt zählte hierbei von Prima bis Sexta zusammen nur 78 Schüler, darunter einige 50 Bürgerliche; die hohe Auszeichnung verdankte sie ihrer Patronin, der Genossenschaft des Rheinischen ritterbürtigen Adels. Der Feier wohnten auch der Freiherr von Loë, kommandierender General des VIII. Armeekorps, als alter Schüler, und der Erzbischof Krementz von Köln als alter Lehrer der Anstalt bei. — Ganz aus dem Geiste unserer Zeit geboren ist das mit seinen 25 Jahren unter Rektor Dillmanns Leitung zu stattlicher Blüte gelangte Stuttgarter K. Realgymnasium, in dessen *Fest-Bericht* die Dankbarkeit seiner alten Schüler für die ihnen dort gegebene und von ihnen im werkthätigen Leben erprobte Bildungsrichtung in warmen und beredten Worten zum Ausdruck kam. — Dem Bericht des Gymnasiums zu Dramburg über seine 25. Stiftungsfeier ist die Anstaltsgeschichte angeschlossen.

Auch Universitäts-Jubelfeiern liegen bei den nahen und vielfachen Wechselbeziehungen zwischen höherer Schule und Hochschule unserem Bericht nicht fern. Ein schmackhaftes Kosthäppchen von der auf anderthalb Jahrhunderte zurückschauenden Gedenkfeier Erlangens bietet die hierzu erschienene bildgeschmückte *Fest-Zeitung*, die zugleich lehrt, dafs Erlangen mit seinen Sommersemester 1893 1150 Studenten, der höchsten bis jetzt daselbst erreichten Zahl, gerade in der Mitte der 21 reichsdeutschen Universitäten steht.

Seine erste *Luisenfeier* hat das Kgl. Luisen-Gymnasium zu Memel mit einer die unvergefsliche Königin wahr und schön vor Augen führenden Rede des Oberlehrers J. Karstens begangen.

Feierlichkeiten aus Anlafs des *Direktoratswechsels* fanden statt u. a. am Gymnasium zu Pyritz, der Klosterschule Rofsleben und der Realschule zu Erfurt. — Über der Feier in Pyritz liegt etwas menschlich Tiefergreifendes: Ein würdiger Greis, Direktor Zinzow, der die Anstalt seit ihrer Eröffnung über ein Menschenalter geleitet, nimmt mit väterlich liebevollem und ernstermahnendem Wort von ihr Abschied, ein hochverehrter und ebenfalls schon hoch in Jahren stehender Schulrat, Geheimrat Wehrmann, hat die Freude, den eigenen Sohn als neuen Direktor einzuführen — und bald darauf schliefsen sich seine Augen für immer. — Durch die Reden in Rofsleben klang es wie das zur Andacht rufende Klosterglöcklein, während in Erfurt ein kräftiger Weckruf zu bürgerlicher Tüchtigkeit erhoben wurde.

Einweihungsfeiern neuer Schulhäuser sind begangen worden von der Drei-König-Schule in Dresden, der Realschule mit Fachklassen in Aachen, und in München-Gladbach sogar eine doppelte, vom Gymnasium und von der städtischen Realschule. Überall ist dem Festbericht die Beschreibung des Gebäudes, an den ersteren beiden Stellen zugleich auch eine Abbildung davon nebst Grundrifs usw. hinzugefügt worden. Das Schulbauwesen, das ersieht man auch hieraus wieder, hat eine hohe Stufe erreicht und erfreut sich immer weitergehender Fortschritte. — Wir verknüpfen hiermit die Anzeige einer prachtvoll ausgestatteten Veröffentlichung von ausgeführten *Schulbau-Entwürfen* der Architekten Ludwig & Hülssner in Leipzig, deren meisterliches Geschick auch dem Volksschulhause in ausgedehntem Mafse zu gute gekommen ist.

Die Auswahl von *Schulreden* O. Fricks, für die wir seinem Sohn zu Dank verpflichtet sind, gestattet wertvolle Einblicke in den Entwicklungsgang, den der Verewigte in der Ausgestaltung seiner schulmännischen Grundgedanken durchmessen hat.

Ein Hermannsdrama zu schreiben ist nach Heinrich von Kleists Hermannsschlacht eine gewagte Sache, die auch dann nicht an Gefährlichkeit verliert, wenn der Verf. nur ein Festspiel für die deutsche Jugend zu geben beabsichtigt. Dafs Gymnasialdirektor H. Kraenkel mit seinem *Hermann der Befreier* einen glücklichen Wurf gethan, könnten wir nicht behaupten, dazu ist an Worten zu viel und an Handlung zu wenig darin. — Dagegen geht ein frischer und flotter Zug durch die vier Schulfestspiele aus der Geschichte des Vaterlandes von Oberlehrer L. Bahlsen, die er zusammen *Am Webstuhl der Zeit* nennt, und die in der That von dem Wesen und Weben des jedesmaligen Zeitalters erfüllt sind.

III. Schulpflege.

1. Schulverwaltung.

Die Vorlage des Zedlitzschen Volksschulgesetz-Entwurfs hat in der schulpublizistischen Litteratur ihren Widerhall gefunden in dem erhöhten Eifer, mit dem über die Herrschaftsrechte in der Schule, über ihren konfessionellen oder interkonfessionellen Charakter u. a. m. gestritten wird.

Die von römisch-katholischer Seite bezüglich der Gymnasialverfassung gehegten Wünsche haben eine sehr eingehende und in gemessenem Tone gehaltene Darlegung gefunden in L. v. Hammerstein S. J., *Das Preufsische Schulmonopol mit besonderer Rücksicht auf die Gymnasien.* Der Inhalt ist in die Form von Gesprächen und einem Briefwechsel zwischen dem katholischen Grafen K. und seinem Bekannten von der Universität her, dem protestantischen Professor X. gekleidet. Der Graf läfst sich in dem Schlufsgespräch dahin aus: „Teilen Sie die vorhandenen Gymnasien, etwa nach dem Prozentsatz der Bevölkerung, in zwei oder drei Teile: katholische, evangelische und jüdische. Die evangelischen lassen Sie wie bisher in der Hand des evangelischen Kultusministers. Nur möge er sie nicht als Staatsdiener leiten, sondern als Vertreter des Monarchen, insofern dieser Inhaber der ihm vom Protestantismus zugeschriebenen Kirchengewalt ist. So enthalten die evangelischen Gymnasien einen streng konfessionell-evangelischen Charakter. Ähnlich mögen die Inhaber der katholischen Kirchengewalt die katholischen Gymnasien in streng katholischem Sinne leiten; und die Inhaber der religiösen Gewalt bei den Israeliten die jüdischen Gymnasien in ihrem Sinne." In den kleineren Städten mit nur Einem Gymnasium „müfste die Minorität das Gymnasium der Majorität besuchen, selbstverständlich jedoch mit Ausnahme des Religionsunterrichts und etwa der Geschichte". Liefsen sich diese Ziele nicht erreichen, so verlangt Graf K. so viel „Schulfreiheit" als erforderlich, um die Kirche in den Stand zu setzen, ihrerseits mit der Gründung von Gymnasien vorzugehen. Letzterem Verlangen, das auch von evangelisch-kirchlicher und von noch anderen Seiten erhoben wird, steht der Geist und Buchstabe der preufsischen Verfassung, Art. 22, zur Seite. Derselbe Artikel macht jedoch zur Bedingung, dafs der Anstaltsleiter und die Lehrer ihre „sittliche, wissenschaftliche und technische Befähigung den betreffenden Staatsbehörden nachgewiesen" haben. Als selbstverständlich hat ferner zu gelten, dafs der Staat den Schülern von Privatanstalten Berechtigungen nur unter Erfüllung der von ihm allgemein dafür festgesetzten Bedingungen gewährt, die Abhaltung von ordnungsmäfsigen Abschlufs- und Reifeprüfungen verlangt und einen Kommissar zu ihrer Leitung entsendet. Wenn nun aber Graf K., über die „Schulfreiheit" hinausgehend, will, dafs der Staat, so viel nur immer möglich, „die Gymnasien in die Hand der Kirche zurückgebe", so wird er dafür wohl schwerlich die gesetzgebenden Gewalten gewinnen. Rechtsansprüche kann er dafür nicht erheben, obgleich er es

versucht. Abgesehen davon, dafs der gröfste Teil unserer jetzigen Gymnasien niemals „in der Hand der Kirche“ gewesen, ihr füglich auch nicht „zurückgegeben“ werden kann, bestimmt Art. 23 der Verfassung: „Alle öffentlichen und Privat-Unterrichts- und Erziehungsanstalten stehen unter Aufsicht vom Staate ernannter Behörden“, und wenn der Westfälische Frieden, auf den sich der Graf beruft, die Schulangelegenheiten den Kirchen überwies, so ist eben ein einstmals gültiges Gesetz durch ein nunmehr gültiges Gesetz verfassungsmäfsig aufgehoben und ersetzt worden. Die Aufgabe von Gesetz und Rechten besteht nicht darin, dafs sie sich wie eine ewige Krankheit von Geschlecht zu Geschlecht forterben, sondern dafs sie so lange dauern, wie sie den Zeitbedürfnissen entsprechen, um dann neuen Platz zu machen. Unsere Gesetze erkennen in Übereinstimmung mit den Anschauungen der grofsen Mehrheit des deutschen Volkes nur noch Ein Recht der Kirche an der Schule an, das der Leitung des Religionsunterrichts. In welcher Form diese Leitung am zweckmäfsigsten zu erfolgen hat, darüber gehen die Ansichten noch auseinander. Berichterstatter gehört zu denen, welche die richtigste Lösung dieser Frage darin erblicken, dafs die Geistlichen der verschiedenen Religionsgesellschaften die Religionslehrer an den Schulen sind.

Graf K. wäre aber damit bei weitem noch nicht zufrieden. Er sieht das Ideal in der Durchdringung der gesamten Schulthätigkeit mit konfessionellem Geist. Ohne schwere Ungerechtigkeit wäre das offenbar aber nur an Anstalten von konfessionell einheitlicher Schülerschaft ausführbar. Bei der heutigen konfessionellen Mischung der Bevölkerung würden aber nur einige wenige Anstalten in dieser Lage sein können. Alle aus öffentlichen Mitteln unterhaltene oder unterstützte Anstalten müfsten schon deswegen einen solchen konfessionellen Geist von sich fernhalten, weil sie allen Konfessionen den Zutritt offen zu halten haben. Der Staat und die bürgerliche Gemeinde können aber auch nur wünschen, dafs, von den kirchlichen Glaubenslehren abgesehen, die Schüler aller Glaubensbekenntnisse so unterrichtet werden, dafs sie einen gemeinsamen, der möglichst unbefangenen Betrachtung der Sachen entnommenen Wissensschatz ins Leben mit hineinnehmen, um sich da draufsen, wo nun doch einmal in den weltlichen Geschäften keine Trennung nach Konfessionen stattfindet, leicht und schnell mit den anderen zu verständigen und in gemeinsamer Arbeit mit ihnen an der Förderung der Wohlfahrt in Vaterland und Welt mitzuhelfen. Trennung nach der Konfession gehört in die Religionsstunden, im übrigen walte der einheitliche Geist des biblischen Christentums. Ja, in gewissem Sinne haben wir bei der Betonung der möglichst unbefangenen Sachlichkeit im Unterricht den Grafen K. zu unserem Verbündeten. Insofern nämlich, als er an verschiedenen religiösen und geschichtlichen Lehrbüchern, und z. T. mit Grund, Unkenntnis in dem über die eigene Kirche und den eigenen Staat Hinausliegenden und die damit zusammenhängende üble Manier rügt, das Eigene auf Kosten des Fremden ungebührlich herauszustreichen.

Nur wünschen wir dem Grafen denselben scharfen Blick, mit dem er die protestantische Schullitteratur mustert, auch bei der Beurteilung der katholischen. Die geschichtliche Wahrheit verlangt, dafs auch katholischerseits die schweren Mifsstände anerkannt werden, an denen die Kirche in den letzten Zeiten vor der Reformation litt. Wie wären ohne deren Vorhandensein die Reformversuche der 3 allgemeinen Konzilien des 15. Jahrhunderts und der ungeheure Erfolg der Reformatoren, wie ohnedem endlich auch das Reformwerk des Tridentinums zu erklären? Dafs es besonders in römisch-katholischen Kreisen jetzt beliebt geworden ist, die kritische Sonde an unsere deutschen Klassiker zu legen, wird ihnen nichts schaden und kann im Gegenteil vor der Gefahr einer Ausartung ihrer Verehrung in einen förmlichen Kultus schützen. Wenn Pater von Hammerstein S. 51—81 auch recht viel Anklagestoff — und darunter nur recht wenig berechtigten — gegen die drei gröfsten Dichter seines Volkes zusammengetragen hat, so zeigt er sich S. 286 doch nichtsdestoweniger gleich jedem anderen Deutschen im Bann ihres Geistes, indem er sich dort auf sie als Muster einer vollkommenen Ausbildung und als „wahrhaft ideale Geister“ beruft.

In Ergänzung seiner älteren Schrift „Pädagogische Ideale und Proteste“ hat L. Wiese einen gehaltvollen Aufsatz *Von pädagogischer Freiheit* zum „Gütersloher Jahrbuch“ beigesteuert, in welchem er, anknüpfend besonders an das Gütersloher Gymnasium, von neuem für die „Entstehung freier Privatschulen“ eintritt. „Wie die Reformation der Kirche niemals abgeschlossen ist, sondern ein Werden im Fortgange der Zeit, so sind auch auf dem Wege der Schulreform immer neue Hemmungen zu überwinden. Getrosten Mut dazu kann da wie hier nur ein Glaube geben, der durch die Liebe thätig ist.“

Die nachstehend angeführten Abhandlungen beziehen sich hauptsächlich auf die Volksschule.

Lehrer Jos. Pötsch pries vor dem Kath. Lehrerverband unter scharfer Verurteilung der „modernen Weltanschauung“ die *Konfessionsschule* als „Heilmittel für die Krankheit der modernen Gesellschaft“, indem sie allein die Schule sei, welche das positive Christentum hat. — Oberpfarrer W. Rathmann kämpft gleichfalls für die konfessionelle Schule, möchte die Ortsschulaufsicht der Kirche zurückgeben und den ersten Pfarrer auch zum Aufseher des Religionsunterrichts an den höheren Schulen des Ortes einsetzen. Uns will es nicht heilsam erscheinen, den Lehrer dem Pfarrer und den Pfarrer wieder dem staatlichen Kreisschulinspektor unterzuordnen, denn niemand kann zween Herren dienen. Den Religionsunterricht auf der höheren Schule mag der Pfarrer lieber selber geben als ihn inspizieren.

Schulinspektor H. Scherer sieht in der allgemeinen Einführung der *Simultanschule* mit getrenntem Religionsunterricht, wie sie in Baden, Hessen und anderen deutschen Bundesstaaten besteht, die erste Staffel des Fortschritts, die zweite später zu erringende aber in der National-

schule mit einheitlichem Religionsunterricht auf biblischer Grundlage. — Oberschulrat E. v. Sallwürk hält rein staatliche *Schulaufsicht*, rein fachmännische Verwaltung und hierzu eine Vervollkommnung der Lehrerausbildung für unumgänglich notwendig.

Schuldirektor J. Trüper und Rektor F. W. Dörpfeld legen in ihrem System der äufseren Schulverfassung das Hauptgewicht auf die Herstellung einer alle Teilhaber an der Schulpflege in sich aufnehmenden und verbindenden *Schulvertretung*.

Amtliche Berichte über die *Weltausstellung in Chicago* standen uns noch nicht zur Verfügung; zur Veranschaulichung des von der deutschen Abteilung für das Unterrichtswesen Geleisteten führen wir im Schriftenverzeichnis unter Chicago die darauf bezüglichen Nachweisungen auf.

Ungarn ist dem Beispiele Frankreichs, Bayerns, Badens u. a. m. gefolgt mit der Errichtung eines aus Beamten der Schulverwaltung, Hochschullehrern und Schulmännern sich zusammensetzenden *Landesunterrichtsrats*, dessen Aufgabe es ist, dem Unterrichtsminister als ständige begutachtende Körperschaft in allen Unterrichtsfragen, welche fachmäfsige Beurteilung erheischen, zur Seite zu stehen (PA. 307).

Auf das von dem rumänischen Kultusministerium seit dem Berichtsjahr herausgegebene *Bulletinul oficial* über den öffentlichen Unterricht kann hier nur hingewiesen werden, eine nähere Besprechung bleibt vorbehalten.

2. Lehrerstand.

A. Vorbildung.

Die preufsischen *Gymnasialseminare* sind in gedeihlicher Fortentwicklung begriffen und erfreuen sich steigender Anerkennung in- und aufserhalb Preufsens und Deutschlands. Mit einigen benachbarten Bundesstaaten hat die preufsische Regierung ein Abkommen behufs Aufnahme von dortigen Schulamtsbewerbern in die diesseitigen Seminare getroffen (CB. 231). Sehr willkommen würde es sein, wenn die preufsische Unterrichtsverwaltung Auszüge aus den Seminarakten von Zeit zu Zeit veröffentlichen liefse. — Über die Ergänzungsbedürftigkeit der Gymnasialseminare durch Schulwissenschaftliche Seminare s. Jb. VI, II 44 f.

In den *Zeitfragen aus dem Gebiet des Württembergischen Gymnasialwesens I* spricht sich K. Hirzel im wesentlichen zustimmend zu den in Preufsen für die Lehrervorbildung bestehenden Einrichtungen aus (vgl. die Anzeige von Oskar Jäger HG. 180).

Eine sehr gründliche Beschäftigung mit den deutschen Einrichtungen und Bestrebungen bekundet die Leipziger Dissertation des Amerikaners F. W. Atkinson, *The professional preparation of secondary teachers in the United States*. Er stellt fest, dafs von den 430 Colleges und Universitäten der Vereinigten Staaten nur 22 Veranstaltungen zur pädagogischen Ausbildung besitzen, und empfiehlt die Gründung einer ausreichenden Zahl von pädagogischen Instituten an Universitäten oder als

selbständige Staatsanstalten, in denen geprüfte Schulamtsbewerber sowohl in die Schulwissenschaft als in die Schulpraxis eingeführt werden.

Auf eine ähnliche Einrichtung laufen die Vorschläge hinaus, die der Österreicher O. Adamek, *Die pädagogische Vorbildung für das Lehramt an der Mittelschule*, macht; er wünscht ein vollständiges akademisches Seminargymnasium und eine ebensolche akademische Seminarrealschule an stark besuchten Universitäten, sonst aber Gymnasial- und Realschulseminare.

Über eine andere Form der praktisch-pädagogischen Vorbereitung, nämlich die auf der Verbindung einer für Studenten bestimmten *Übungsschule* mit einem pädagogischen Universitätsseminar beruhende, erhalten wir auch diesmal wieder, wie in den Vorjahren, durch die von Professor W. Rein in Jena herausgegebenen Mitteilungen Aufschlufs.

Der IV. deutsch-österreichische Mittelschultag zu Wien 1892 entschied sich für den von dem Berichterstatter E. Maiss aufgestellten Leitsatz: „Für die pädagogische Ausbildung der Lehramtskandidaten ist neben den theoretisch-pädagogischen Studien an der Universität das Probejahr der Kandidaten notwendig und hinreichend; die Einführung pädagogischer Seminare mit Übungsschulen ist nicht anzustreben“; aufserdem nahm die Versammlung den Zusatzantrag des Gegenberichterstatters Al. Höfler an: „Eine wesentliche Vorbedingung eines Fortschrittes in der pädagogischen Vorbildung der Mittelschullehrer ist die Pflege philosophischer, speziell psychologischer, logischer und ethischer Studien der Lehramtskandidaten usw.“ — Eben dafür tritt auch Adamek und preufsischerseits der Privatdozent M. Kappes, *Die philosophische Bildung unserer gelehrten Berufe*, ein.

Baden hat nun aufser der älteren in Heidelberg auch in Freiburg eine *Professur der Pädagogik* errichtet.

Zur näheren Kenntnisnahme von der allgemeinen Verfassung, den besonderen Einrichtungen und den Personalverhältnissen der Universitäten sind sehr dienlich die neuerdings von vielen unter ihnen herausgegebenen Chroniken. Uns liegt diesmal vor das *Jahrbuch der k. k. Universität Wien für das Studienjahr 1892/3.*

Die Vorbildungsfrage der Volksschullehrer behandelt sachkundig unter Darlegung der gegenwärtigen Verhältnisse und ihrer geschichtlichen Entstehung Seminarinspektor C. Andreae in seiner Schrift *Zur inneren Entwicklungsgeschichte der deutschen Lehrerbildungsanstalten.*

B. Im Amt.

Eine immer weitere Verbreitung und Bedeutung gewinnen die *Fortbildungskurse* für die Lehrer höherer Schulen, die teils von Staats wegen, teils von akademischer Seite veranstaltet werden. Über sie findet sich je nach ihrer wissenschaftlichen Zusammengehörigkeit mit den einzelnen Lehrgegenständen in den diesen gewidmeten Abschnitten unserer Jahr-

bücher das Nähere gesagt. — Weiteren Kreisen hat Direktor P. Dettweiler in No. 976 und 1008 der Kölnischen Zeitung eine genauere Vorstellung von den vom Kaiserlich deutschen archäologischen Institut in Rom geleiteten *Studienreisen nach Italien* geboten.

Die in den *Schulschriften* sämtlicher am Programmaustausch beteiligten Lehranstalten von 1886—1890 niedergelegte wissenschaftliche Arbeit bringt R. Klussmann zur Gesamtübersicht.

Einen geschichtlichen Überblick über die *Philologentage* von 1837 bis 1891 unter Angabe der auf den Vollversammlungen gehaltenen Vorträge giebt Egger-Möllwald.

Des Arbeitsertrages der 42. Philologen-Versammlung in Wien ist an anderen Stellen gedacht, hier aber haben wir die Thatsache in diese unsere Geschichtstafeln einzutragen: So reich an Genüssen und an Ehren wie die 42. in der gastlichen Kaiserstadt an der schönen blauen Donau ist nach einstimmigem Urteil noch keine ihrer Vorgängerinnen gewesen.

Ob *Der französische Gymnasiallehrer* wohl auch irgend wann in seinem Leben solche herzerhebenden Eindrücke empfangen mag, davon sagt uns die eingehende Schilderung, welche Rektor Bugge von ihm entwirft, nichts. Auch im übrigen wird nach ihr der deutsche Schulmann wenig Anlaſs haben, seinen französischen Amtsgenossen zu beneiden.

III.

Evangelische Religionslehre

L. Witte.

I. Der Unterrichtsbetrieb.

Eine zusammenhängende Erörterung über den Betrieb des Religionsunterrichtes liegt nur in einer Nummer vor, und diese stammt noch aus dem Jahre 1892. Es ist die Programmarbeit von Rudolf Wolf: *Über den evangelischen Religionsunterricht auf Gymnasien*, im Anschlufs an die Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen. Der Verf. stimmt den letzteren durchaus und in allem Einzelnen zu, woraus sich für die Leser der letzten Jb. unsere Stellung zu der vorliegenden Abhandlung von selbst ergeben möchte. Die hohe Zielbestimmung der Lehrpläne ist auch hier festgehalten, wenn nicht noch übertrieben. Das „Lehrziel“, welches der Verf. in seinem ersten Abschnitte bespricht, sieht er in der „Erziehung in Gottes Wort“, und da Gottes Wort im eigentlichsten Sinne Christus ist, so mufs dieses Ziel näher dahin bestimmt werden: der Religionsunterricht hat die Aufgabe: „den Zögling in ein persönliches Verhältnis zu Christo zu bringen, damit Christus in ihm Gestalt gewinne, und der Geist Christi in seinem Leben nach allen Seiten sich kräftig erweise“. Was bleibt dann der Kirche noch zu thun übrig, wenn die Schule so Grofses zu leisten vermag? Im zweiten Abschnitte: „Der Lehrer und die Lehrmethode“ hebt Wolf mit Recht als einen bedeutungsvollen Vorzug der neuen Lehrpläne hervor, dafs sie die Bibel rücksichtslos in den Mittelpunkt des ganzen Religionsunterrichts setzen. Er fordert nur auch, mit gleichem Rechte, eine Verbindung des Religionsunterrichts mit dem ganzen sonstigen Bildungsgehalte der Schule. Willmanns Ausspruch ist aller Beachtung wert: „dafs es zur Zeit weniger von Belang sei, die einzelnen Lehrgegenstände methodisch auszubauen, als deren wechselseitige Beziehungen zur Geltung zu bringen“. Da müfste freilich der Religionsunterricht das geistige Centrum der gesamten Schularbeit bilden. Der Verf. sagt: „Der Religionsunterricht würde einen schweren Stand haben, wenn in den übrigen Stunden so gut wie keine

religiösen Anklänge ertönten, wenn selbst in solchen Fällen, wo der Unterrichtsstoff gebieterisch die Beziehung auf die christliche Religion verlangt, die Gelegenheit zu dieser Beziehung nicht bemerkt oder absichtlich nicht benutzt wird.“ Wie viele Schulen, auch solche, bei denen man es am wenigsten erwartete, mögen unter diesem Notstande leiden, der die Thätigkeit des Religionslehrers in eine abgelegene Provinz ohne die leisesten Beziehungen zur lebendig pulsierenden Gegenwart verbannt! Welche Riesenansprüche werden dadurch an die Persönlichkeit des Religionslehrers gestellt, der allen diesen widrigen Einflüssen zum Trotz die unbesiegbare Herrlichkeit und die einzigartige Gröfse seines Lehrstoffs aufrecht erhalten mufs! Wie könnte er das, wenn der Stoff ihn nicht selber hielte. Insofern hat Ziller recht, wenn er die Persönlichkeit des Lehrers „den fruchtbarsten Lehrgegenstand“ nennt; der Verf. fügt hinzu: „sie ist für den Religionsunterricht zugleich die wirksamste Methode“. Freilich ist auch die Übereinstimmung des Hauses und der Kirche mit der Arbeit der Schule erforderlich. Die „Lehraufgaben“ bestimmt Wolf in seinem dritten Abschnitte ganz in Übereinstimmung mit den Lehrplänen. Wenn die letzteren für IIIa die Behandlung der „Reformationsgeschichte im Anschlufs an ein Lebensbild Luthers“ fordern, so verlangt der Verf., dafs auf diesen Teil des Obertertiapensums „der gröfste Teil eines Semesters“ verwendet werde. Aber wie kann dafür schon ein Verständnis in dieser Klasse vorausgesetzt werden, zumal wenn „die gewaltige Sprache des Reformators auch hier schon aus seinen Schriften vernommen werden“ soll! Die Behandlung der Reformationsgeschichte in IIIa kann nur überwiegend elementaren Charakter tragen. Mit der Beschränkung des kirchengeschichtlichen Unterrichtes in Unterprima dagegen erklärt sich der Verf. völlig einverstanden.

Wenn wir im vorigen Jahre an dieser Stelle die Lehrpläne des Direktors Dr. Zange erwähnten, die damals sich bis zur Untertertia erstreckten, so möge auch diesmal hier die Mitteilung ihren Platz finden, dafs der Verf. diese seine verdienstliche Arbeit auf die Obertertia und Untersekunda ausgedehnt hat. Das Gesamtergebnis ist nunmehr in einem stattlichen Bande zusammengefafst, den wir freilich ebensogut erst unter der folgenden Nummer (II. Lehrmittel, 1. Allgemeine Lehrbücher) besprechen könnten. Die 6 Lehrpläne für Sexta bis Untersekunda haben jetzt den Titel erhalten: *Leitfaden für den evangelischen Religions-Unterricht. Beispiel eines ausgeführten organischen Lehrplans (in freiem Anschlufs an die neuen preufsischen Lehrpläne vom 6. Januar 1892).* Über die Vorzüge dieses mit erstaunlichem Fleifse ausgearbeiteten Werkes haben wir uns Jahr für Jahr in diesen Berichten gelegentlich der Einzelklassenlehrpläne ausgesprochen. Von der „Freiheit“ des Anschlusses an die neuen preufsischen Lehrpläne zeugen auch die jetzt zum ersten Male vorliegenden „Jahresziele“ für Obertertia und Untersekunda. Für die erstgenannte Klasse fordert der Verf. die Behandlung des Alten Testamentes, während dort die Besprechung des Reiches Gottes im Neuen

Testamente gefordert wird. Eine nach Dr. Zange „durch nichts gehinderte“ Vertauschung dieses Stoffes mit dem neutestamentlichen der Untertertia würde doch den organischen Aufbau seines Gesamtlehrplanes etwas stören. Für Untersekunda bestimmt der Verf. als Lehrgegenstand: „Christus und seine Kirche“, das letztere auch wieder ganz im Unterschiede von den neuen Lehrplänen, welche für diese Klasse nur biblische Stoffe vorschreiben: „Bibellesen behufs Ergänzung der in IIIa und b gelesenen Abschnitte. Erklärung eines synoptischen Evangeliums.“ Das von Dr. Zange geforderte kirchengeschichtliche Pensum für die Untersekunda, dem auch nach seinem Plan die Reformationsgeschichte in IIIa voraufgegangen sein mufs, bestimmt er näher dahin: „Überblick über die wichtigsten Thatsachen der Kirchengeschichte, soweit sie in der Gegenwart für jedermann (?) spürbar nachwirken, besonders aus dem Mittelalter und der Neuzeit, also katholische, griechisch-, römisch-, alt-katholische (?), evangelische, lutherische, reformierte, unierte Kirche, Papsttum, Orthodoxie, Pietismus, Mission, Liebesthätigkeit.“ Da die vorliegende Arbeit als I. Band bezeichnet ist, so wird jedenfalls ein zweiter mit den Lehrplänen der oberen Klassen beabsichtigt sein. Es wird sich dann das Verhältnis dieser Klassenzielbestimmung zu dem kirchengeschichtlichen Pensum der Unterprima, bezw. der Obersekunda, ergeben.

II. Lehrmittel.

I. Allgemeine Lehrbücher.

Die längst bekannten und verbreiteten Lehrbücher mufsten nach dem Erscheinen der preufsischen Lehrpläne wohl oder übel denselben angepafst werden, wenn auf ihren Weitergebrauch in preufsischen Schulen noch ferner gerechnet werden sollte. Professor Noack in Frankfurt a. O. hat sich so geholfen, dafs er sein bereits in 30 Auflagen vorliegendes „Hilfsbuch“ unverändert für nichtpreufsische Schulen weiter erscheinen läfst, es dagegen für Preufsen einer kräftigen Kürzung und Umarbeitung unterzieht, so dafs nunmehr zwei ganz verschiedene Schriften unter dem Titel „Noacks Hilfsbuch“ vorliegen.

Wir nennen unter den so handlich gemachten Büchern zuerst den *Leitfaden für den evangelischen Religionsunterricht in den höheren Lehranstalten* von Dr. Karl L. Leimbach. I. Teil, Unterstufe und Mittelstufe. II. Teil, Oberstufe. Der Verf. mufs sich allerdings darauf beschränken, zu versichern, dafs der „Geist“ der neuen Lehrpläne auch in seinem Leitfaden überall zu vollem Ausdrucke kommt, und dafs alle dort vorgeschriebenen Lehrstoffe (mit Ausnahme der biblischen Geschichte) ihre volle Berücksichtigung gefunden haben. „Was freilich die Stoffverteilung auf die verschiedenen Klassen anlangt, so ist in dem hier vorge-

schlagenen Lehrplane in einigen Punkten von dem amtlichen abgewichen worden, und zwar ist das aus gewichtigen pädagogischen Bedenken geschehen, welche immer lauter und überzeugender im Laufe der letzten beiden Jahre auf Religionslehrer-Versammlungen und in der Fachpresse ausgesprochen worden sind. Ganz besonders ist an der Verteilung des Katechismusstoffes und an der zu frühen Einführung in die ganze Bibel Anstofs genommen worden." Der vorgeschlagene Lehrplan, der noch im Vorwort mitgeteilt wird, ist im wesentlichen der von Prof. Dr. Kamp in Linden auf der Hannoverschen Religionskonferenz von 1891 vertretene. Er unterscheidet sich von dem amtlichen dadurch, dafs er schon in die Quarta die Lektüre des Evang. Lucä und der Apostelgeschichte, mit Auslassung der schwierigeren Stücke, verlegt; dafs er die Lutherschen Erklärungen im Katechismus neben dem Text früher gelernt werden läfst, als die Lehrpläne es vorschreiben; dafs er das Buch Hiob für die IIIb ausschliefst; für die Obertertia den kirchengeschichtlichen Unterrichtsstoff erheblich vermehrt; für die Untersekunda alttestamentliche Lektüre statt eines synopt. Evangeliums ansetzt, dagegen die Bergpredigt und neutestamentliche Briefe für das Wintersemester fordert; zur Erklärung der „ganzen Apostelgeschichte" in IIa während dreier Quartale für das vierte in seltsamer Beschränkung nur einen Überblick über die christliche Liebesthätigkeit der alten Kirche und die Entwicklung des Mönchtums hinzufügt; für Unterprima in die Geschichte der Reformation die Erklärung der Augustana einschiebt und im letzten Quartal das Johannsevangelium behandelt sehen will. Für die Oberprima bleibt dann die Glaubens- und Sittenlehre im Anschlufs an den Römerbrief, ferner der Galater- und der Jacobusbrief. Der nach diesem Lehrplane zu behandelnde Stoff wird nun im Leitfaden ohne weitere Verteilung auf die Klassen vorgelegt. 56 Kirchenlieder mit einem Kanon der (15) zu lernenden machen den Anfang. (Ob unter diesen unweigerlich zu lernenden das Rambachsche Tauflied „Ich bin getauft auf deinen Namen" sich wirklich empfiehlt?) Es folgt der Katechismus Luthers und Sprüche zu dessen 2 ersten Hauptstücken. Für die „Mittelstufe" wird sodann eine ausführlichere Erklärung des ganzen Katechismus mit neuen Sprüchen, biblischen Beispielen, Liedern, Sprichwörtern gegeben. Die darauffolgende „Bibelkunde" enthält unter No. 3: Bewohner des heiligen Landes (nach einer Einleitung und geographischen Besprechung Kanaans) schon eine ganze Geschichte Israels bis zur makkabäischen und Römerherrschaft, welche sich dann unter No. 6 Überblick über die Schriften des A. Bundes ausführlich wiederholt. Auch No. 4 und 5 berühren zum Teil denselben Stoff (bibl. Altertümer und alttestamentliche Lehrstoffe). Die neutestamentliche Lesetafel (No. 7) giebt zunächst ein Leben Jesu nach Lukas, sodann zwei andere Zusammenstellungen desselben nach Kategorieen, aus allen 4 Evangelien. Bergpredigt, Gleichnisse und Apostelgeschichte werden nur unter ganz kurzen Überschriften disponiert. Den Schlufs dieser Bibelkunde macht ein sehr brauchbarer „Überblick über die Schriften des Neuen Bundes", worin besonders

die kurzen Inhaltsangaben bei den Briefen sich zur Verwendung bestens empfehlen. Die Briefe Pauli sind nach ihrer Entstehungszeit geordnet, während die Propheten im A. T. ihre Stellung im Kanon behalten haben. Es folgt unter III. das christliche Kirchenjahr; IV. neun kirchengeschichtliche Kapitel, von Luther bis zur „Evangel. Mission im 19. Jahrh.“. Die Anhänge (V): Gliederung des Katechismus, das evangel. Kirchenlied (mit zu vielen Dichternamen), (14) Hymnen des Mittelalters (unter denen das Dies irae nicht fehlen sollte), ein „Durchblick durch die centralen Glaubens- und Sittlichkeitsideen des Reiches Gottes im Neuen Bunde“ (unter diesem stolzen Namen werden 15 Kernstellen der Schrift mitgeteilt) — schliefsen den ersten Band ab. Der zweite, für die „Oberstufe“ bestimmt, ist erheblich kürzer gehalten. Der kirchengeschichtliche Stoff, dem 4 „Charakterbilder neutestamentlicher Personen“, Johannes der Täufer, Petrus, Johannes, Paulus voraufgehen, reicht über die Forderungen des Normallehrplans weit hinaus. Der Anschlufs an das vorzügliche und auch an dieser Stelle hinreichend gewürdigte Bäfslersche Handbuch ist unverkennbar. Die Unterschiede zwischen lutherischer und reformierter Lehre werden doch etwas zu stark betont. „Die Glaubens- und Sittenlehre im Anschlufs an den Römerbrief“ (III A) ist nichts mehr und nichts weniger als eine Auslegung des Briefes Kapitel für Kapitel, zum Teil Vers für Vers, und dürfte doch eigentlich auf die vornehme wissenschaftliche Rubrik einer Glaubens- und Sittenlehre so keinen Anspruch machen. Sie gebührt mit mehr Recht der „übersichtlichen Darstellung“, welche Leimbach unter B in 23 § 8 hinzufügt. Da ist der wissenschaftlichen Form vielleicht etwas zu viel eingeräumt; wenigstens scheint die begriffliche Einteilung der Sittenlehre keine glückliche zu sein: I. Der erste Nutzen des Gesetzes. 1. Die Erkenntnis der Sünde. 2. Die Bufse. II. Der zweite Nutzen des Gesetzes. 1. Lehre von den guten Werken im allgemeinen. 2. Lehre von den Heiligungsäufserungen im besonderen. 3. Die christliche Disziplin. Auch die Einteilung der Sünden in das Schema von 1. Joh. 2, 16 ist nicht ohne Künstlichkeit vollzogen: Zur Augenlust gehört 1. Besitzlust. 2. Gestaltenlust (Eitelkeit, Unbeständigkeit). 3. Wort- und Wissenslust. 4. Lüge (?). 5. Gottesversuchung (?). Unter No. IV giebt der Verf. die ökumenischen Symbole auch in der Ursprache, nicht ohne beim Athanasianum anmerkungsweise hinzuzufügen, dafs es „in der Eingangs- und Schlufsformel schroff und in gewissem Sinne unrichtig ist“; „nimmermehr dürfen wir von jedem Geschlecht, Alter und Stand derartige Einzelbekenntnisse verlangen, welche weit mehr der Theologie angehören, als dem christlichen Leben“. Den Schlufs bildet die Augustana Art. 1—21, lat. und deutsch, und eine vortreffliche und übersichtliche Zusammenstellung der Unterscheidungslehren der christlichen Bekenntnisse.

Wir lassen hier, wiewohl es eine neue Erscheinung ist, Prof. Heidrichs *Hilfsbuch für den Religionsunterricht in den oberen Klassen* folgen. Nachdem der Verf. die von uns früher im einzelnen eingehend besprochenen drei Bände seines Handbuchs für den Religionsunterricht in

den oberen Klassen fertiggestellt hat: Heilige Geschichte, Kirchengeschichte und Glaubenslehre, giebt er nun dieses Hilfsbuch in die Hand der Schüler. Wiewohl, sagt er in der Vorrede, „die Bibel das Hauptbuch für den Religionsunterricht in den oberen Klassen ist, in welche der Schüler durch die Darstellung der heil. Geschichte wie auch der Glaubenslehre eingeführt werden soll“, so bedarf er daneben doch noch eines Buches, welches 1. die Hauptergebnisse des Unterrichts zusammenfafst, welches 2. die wichtigsten aufser der Bibel im Religionsunterricht zu lesenden Schriften darbietet, und welches 3. den Memorierstoff enthält. So entstand ihm die vorliegende Arbeit als: I. Lehrbuch, II. Kirchenbuch, III. Lernbuch. Ist schon diese Einteilung verfehlt (der Katechismus figuriert in beiden letzten „Büchern“ und könnte ebenso gut im „Lehrbuch“ einen Platz finden; das „Gesangbuch“ findet sich unter No. II, die „Kirchenlieder“ unter No. III), so wiederholen sich diese ungeschickten und gezwungenen Partitionen noch ein paarmal im einzelnen; wir werden darauf aufmerksam machen. Das „Lehrbuch“ zerfällt in die 3 Teile: Heilige Geschichte, Kirchengeschichte, Glaubenslehre. Im ersten Abschnitt findet sich, ohne Rücksicht auf kritische Fragen, eine geschickt verfafste Übersicht über die Entwicklung der heiligen Geschichte, welche „Inhalt und Zusammenhang der Schrift zu erfassen“ lehren soll. Am unbefriedigtsten läfst das Leben Jesu in seinem Verlauf bis zum Einzug in Jerusalem (No. II des 4. Abschnitts). Eine Belehrung über Jesu Wunder oder eine zusammenfassende Darstellung derselben sucht man vergeblich. Die Bergpredigt nimmt den gröfsten Teil des Abschnitts über „Jesus Christus“ ein. Auf die Tempelreinigung, die ausdrücklich in den Anfang seines öffentlichen Auftretens verlegt wird, folgt sofort Jesu Wunder an Lazarus, das einzige, welches erwähnt wird, und die letzte Woche mit Kreuzigung, Tod und Auferstehung. — Die „Kirchengeschichte“ giebt eine kurze Darstellung aller Hauptthatsachen; Nebensächliches und Unwichtiges soll fern gehalten werden. Doch könnte aus dem Kleingedruckten noch manches fehlen; z. B. das Christentum unter den Slaven; No. 88 und 89: „Priester und Messe“ und „Gebet und Frömmigkeit des katholischen Christen“ ist nicht mehr kirchengeschichtlich, sondern dogmatisch gehalten oder liest sich wie ein Abschnitt aus der Symbolik. Auch Zwingli und Calvin hätten kürzer behandelt werden können. — Die „Glaubenslehre“ enthält zunächst auf 20 Seiten eine „Einleitung zum Römerbriefe“. Darin findet sich: A. ein Abschnitt über „Ursprung und Wesen der Religion“; B. hat die Überschrift: „Aber ist der Glaube an Gott auch kein leerer Wahn?“ (Hier werden die verschiedenen Beweise für das Dasein Gottes besprochen.) C. „Was ist Gott?“ (Gottes Wesen und Eigenschaften.) D. „Ich glaube an Gott den Schöpfer Himmels und der Erde“. E. „Gott und die Welt“. (Deismus, Pantheismus und Theismus; die Erhaltung und Regierung der Welt.) Noch zur „Einleitung in den Römerbrief“ gehört der 2. Abschnitt: Der Mensch und die Sünde, und der 3. „Also hat Gott die Welt geliebt usw.“ Was hat dies alles mit dem Römerbrief zu thun? Und wie selt-

sam ist es, vor Römer 3, 21 ff. das ganze Erlösungswerk Jesu, im Abschnitt: „Also hat Gott die Welt geliebt usw.“ zu besprechen, wo Jesus als Prophet, als König, als Priester auftritt, und die drei Fragen beantwortet werden: „Wie ist durch das Wirken und Leiden Jesu die Gemeinschaft der Menschen mit Gott wieder hergestellt worden? Wie hat Jesus in seinem Leben das Werk der Erlösung vollbracht? Wie hat sich in der Person Jesu seine Gemeinschaft mit Gott dargestellt?“ Es folgen dann noch, immer in der Einleitung zum Römerbriefe, die Abschnitte: „Der heilige Geist und die Dreieinigkeit. Wie der heil. Geist durch die Gnadenmittel, die Predigt und die Sakramente, die Menschen zu Christus führt.“ Nun erst kommt als No. II der Glaubenslehre der Römerbrief: wie wird der Mensch vor Gott gerecht? Die Überschriften dieses Abschnittes lauten: A. Der Römerbrief (Luthers Vorrede zum Römerbrief). B. Die Heilsordnung. C. Die christliche Sittlichkeit. Bei C. wird auch nicht mehr der Versuch einer Beziehung auf den Römerbrief gemacht, während B. noch als Motto Römer 8, 30 trägt. Als No. III der Glaubenslehre ist die Augsburgsche Konfession im deutschen Text gegeben, aber mit völliger Verstellung in der Reihenfolge der Artikel, nämlich: 1, 2, 18, 19, 3, 21, 4, 6, 20, 5, 9, 10, 12, 11, 13, 7, 8, 14, 15, 16, 17. — Das Kirchenbuch enthält 3 Kapitel: „Die heilige Schrift; Der Glaube der evangel. Kirche, nach den Bekenntnisschriften dargestellt; Der christliche Gottesdienst.“ Im Lernbuche stehen: „Die Bücher der h. Schrift; Zahlen der h. Geschichte und der Kirchengeschichte; Dr. Martin Luthers kleiner Katechismus; (60) Kirchenlieder.“ So viel Vortreffliches im einzelnen dieses „Hilfsbuch“ auch enthält, so verkehrt und künstlich ist doch die Anordnung, welche den Überblick nicht erleichtert, sondern erschwert.

Das von uns in den Jb. 1890 besprochene *Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht in Gymnasien* von W. A. Hollenberg ist in seiner nunmehr 42. Auflage auch den neuen Lehrplänen angepaſst (die übrigens aus dem Jahre 1892, nicht 1891 [S. III] stammen). Doch hat sich die Umarbeitung nach der Versicherung des Herausgebers Lic. W. Hollenberg, „ohne den einfachen Gang des Buches zu stören, vollziehen lassen“. Aufgegeben ist der bisherige Abdruck von 58 Kirchenliedern, da die Gesangbücher jetzt bessere Texte geben, als vor 40 Jahren. Speziell behandelt für den Unterricht in den oberen Klassen wurden Jesaja 1—12, 40—66 und 15 Psalmen. Auch Hiob ist eingehender besprochen, „wiewohl diese Schrift auch für den reiferen Schüler noch nicht genügend verständlich sein kann“. Der bisherige alttestamentliche Stoff ist vielfach gekürzt, um eine Belastung mit Memorierstoff zu verhüten und freiere Bewegung in der Lektüre zu ermöglichen. Im N. T. ist ausführlicher das Ev. Matthäi, Joh. 1—8, der Galater- und der Römerbrief behandelt. Die Kirchengeschichte, die allerdings viel zu ausführlich war, zeigt vielfache Auslassungen, so bei der Besprechung der Gnostiker, Tertullians, Origenes', des pelagianischen Streites, des Islam, der mittelalter-

lichen Abendmahlsstreitigkeiten, der kirchlichen Kunst und Poesie. Hinzugekommen ist ein Paragraph über die lutherische Gottesdienstordnung und einer über die im Normallehrplan genannten drei Sekten. Der Grundrifs der Glaubens- und Sittenlehre wurde nicht ausgelassen, sondern nur mannigfach gekürzt, aber auch nicht der Augustana angeschlossen, die in ihren 21 ersten Artikeln wieder deutsch und lateinisch abgedruckt, aber nur mit einer Einleitung zu den 3 ökumenischen Bekenntnissen, — diese sind im lateinischen und griechischen Text wiedergegeben — versehen ist.

Von unserem Urteile in der ausführlichen Besprechung Jb. 1890 S. 9—13 haben wir bei der jetzt erschienenen 3. Auflage von Prof. Bornemanns *Unterricht im Christentum* nichts zurückzunehmen. Die neue Auflage hat zunächst eine Anzahl willkommener Zusätze in praktischen Registern erhalten: 1. ein Verzeichnis ausführlicher behandelter schwieriger Bibelstellen; 2. ein Verzeichnis derjenigen Stellen, wo Luthers kleiner oder grofser Katechismus herangezogen ist; 3. Übersetzung und Erläuterung der lateinischen und griechischen Citate; 4. Register sämtlicher angeführten Bibelstellen; 5. ein Namen- und Sachregister. Aufserdem hat der Verf. in vielen Paragraphen ganze Absätze und Anmerkungen und hier und da kleinere Zusätze beigefügt. Der Text ist bei gleichem Formate von 293 auf 330 Seiten angewachsen. Wohlthuend berührt die Anmerkung zu § 2, dafs die gewählte (und auch von uns beanstandete) Reihenfolge und Gliederung des unterrichtlichen Stoffes nicht den Anspruch mache, allein berechtigt und frei von allen Bedenken und Mängeln zu sein. „Vorteile und Nachteile jeglicher Anordnung werden sich in der Regel ausgleichen." Ebenso ansprechend sind die Zusätze über Mission und Toleranz (Anm. 3 und 4 zu § 3). § 22 Anm. 13 wehrt einer Auffassung, als wäre die Lehre von Sünde und Schuld schon ein Gewinn ohne eigene lebhafte Sündenerkenntnis. Die Zusätze zu § 33 enthalten wichtige Winke zum Verständnisse des Erlösungswerkes Christi durch Analogieen aus dem menschlich sittlichen Leben. Unerfreulich dagegen ist der Angriff gegen die leibliche Himmelfahrt Jesu nach Apostelgesch. Kap. 1, als ob das Copernikanische System sie unmöglich mache! (§ 34 Anm. 7.) Auch die Bestreitung der Existenz von Engeln mit der Begründung, „da unsere schärfere Beobachtung des wirklichen Lebens und unsere persönliche Erfahrung von der thatsächlichen Erscheinung solcher geistleiblichen Mittelwesen nichts wahrzunehmen pflegt", ist, wie Luther sagen würde, zu schwach zum Stich (§ 43 Anm. 9). Vortrefflich ist der Zusatz über den Zusammenhang zwischen Religion und Sittlichkeit und die Bemerkungen über die Gesellschaft für ethische Kultur und die Religion als Privatsache (§ 58 Anm. 7).

Ein gutes neues Buch ist das *Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten mit besonderer Berücksichtigung der Realschulen* von Dr. L. Nagel. Unter lobender Anerkennung der Zangeschen Methode — organische Verbindung sämtlicher Zweige der Religionslehre im Anschlusse

an die biblische Geschichte — glaubt der Verf. dennoch eine gröfsere Beschränkung des Stoffes vornehmen zu müssen. Er erreicht dies dadurch, dafs er nur einen Teil der Geschichte besonders eingehend behandelt, die übrigen aber mit wenigen Erläuterungen als biblische Lesestücke für höhere Klassen ausscheidet. Der verschiedene Druck bezeichnet die zwei Kreise. Die biblische Sprache behält der Verf. nur im allgemeinen bei; er kürzt die Erzählungen vielfach und giebt selbständig überleitende und zusammenfassende Zusätze. Seltsam ist, dafs S. 92 in der Geschichte von Nathanaels Berufung das grofse Bekenntnis Jesu, auf welche die ganze Unterredung hinausläuft: „von nun an werdet ihr den Himmel offen sehen“, statt dessen mit den Worten schliefst: du wirst noch Gröfseres denn das sehen — was? ist nicht gesagt. War es nötig, Luthers Übersetzung in Joh. 2 sprachlich folgendermafsen abzuändern: „Das ist das erste Zeichen, das Jesus that, und wodurch er seine Herrlichkeit offenbarte. — Und seine Jünger glaubten an ihn“? Die Reinigung des Tempels wird nur kurz und ohne Jesu gewaltiges Wort: „brechet diesen Tempel usw.“ erwähnt. Die Auferweckung des Lazarus ist nur im Anschlusse an die Erweckung des Jünglings von Nain und Jairi Töchterleins, aber nicht im Pragmatismus der biblischen Geschichte berichtet. Auch die Frage dürfen wir nicht unterdrücken: stehen die Monatsdaten für die letzte Woche in Jesu Leben so fest, dafs ohne weiteres gesagt werden konnte: „Sonnabend 1. April Salbung in Bethanien, Sonntag 2. April usw., Ostern 9. April“? An die Biblischen Geschichten schliefsen sich im Hilfsbuche noch an: Der kleine Katechismus, mit Erläuterungen S. 148—196. Ist es aber dogmatisch unbedenklich zu sagen: „In, mit und unter dem sichtbaren Brot und Wein empfangen wir einen Teil des verklärten Leibes Christi“ (S. 191)? Es folgen noch: 40 Kirchenlieder; 13 Psalmen; die Reihenfolge und Einteilung der biblischen Bücher; das Reich Gottes im Alten und Neuen Testament, ein Abschnitt, der, da dieselben Überschriften wiederkehren, sehr wohl in den ersten Hauptteil der biblischen Geschichten hineingearbeitet werden konnte; das Kirchenjahr; die gottesdienstlichen Ordnungen und ihre Bedeutung; Bemerkungen zu Hiob und dem Psalter und endlich ein Abrifs der Reformationsgeschichte — alles sachgemäfs und gut, auf dem Boden des lutherischen Bekenntnisses. Eine vortreffliche Karte von Palästina ist dem hübschen Buche noch beigefügt.

Nicht viel mehr als eine Stoffsammlung bietet für Elementarschul- und Konfirmandenunterricht J. Deckes *Stoff- und Hilfsbuch zum evangel. Religionsunterricht in Schule und Kirche.* 5. Aufl. Es enthält 1. kurze Gebete, 2. 93 Kirchenlieder, 3. 19 Psalmen, 4. Luthers kl. Katechismus, 5. 222 Sprüche, nach dem Katechismus geordnet, 6. die biblischen Bücher, 7. „kurzer Inhalt der einzelnen biblischen Bücher“. Dieser „Inhalt“ ist allerdings oft so „kurz“, dafs ein lehrhaftes Ergebnis damit nicht zu erzielen sein möchte. So heifst es z. B. „Micha weissagt Gottes Strafgericht und Heilsratschlufs.“ „Jeremia, von 626—570, im Reiche Juda thätig; er starb in Ägypten. Die Klagelieder Jeremiae betrauern den

Fall Jerusalems.“ Brief an die Epheser: „aus der Gefangenschaft geschrieben. Der Brief ist ein Umlaufschreiben an die kleinasiatischen Gemeinden, belehrend (1—3), ermahnend (4–6). Die christliche Haustafel und christliche Waffenrüstung.“ Wenigstens ein Hinweis auf die Haupt„lehre“ des Briefes: die Einheit der Kirche Christi, hätte hier doch gegeben werden müssen. 8. Das evang. Kirchenjahr. 9. Verzeichnis der Sonntagsevangelien. 10. Verzeichnis der Gleichnisse (25). 11. Geographie von Kanaan. 12. Zeittafeln zur Geschichte Israels. 13. Zeittafeln zur Kirchengeschichte, in 5 Abschnitten: 33—325, 325—800, 800—1517, 1517—1648, 1648—1893, letztes Datum: 1873, 10. Sept.: „Erlafs der Kirchengemeinde- und Synodalordnung: die evangelische Landeskirche Preufsens erhält ihre Verfassung“; — als ob sie vorher noch nicht verfafst gewesen wäre. Dafs die kleine Schrift immerhin geschätzt und viel gebraucht wird, beweist die 5. Auflage, welche sie erlebt hat.

Das in Jb. 1890 S. 21, 22 besprochene *Religionsbuch für evang. Schulen, auf Grund des Falckeschen Erläuterungswerkes einheitlich bearbeitet* von A. Falcke und D. Förster, liegt jetzt in 3. Auflage vor, zu welcher nach dem Titel der verstorbene Gen.-Sup. D. Schultze mitgewirkt hat. Die Art und der Umfang dieser Mitwirkung ist im einzelnen nicht angegeben. Die verschiedenen Anstände, welche an dieser Stelle gegen die erste Auflage erhoben werden mufsten, haben die Herausgeber nicht beachtet. So steht noch immer beim 2. Gebot als „Namen Gottes“: „Zebaoth, Jehovah, Jesus, Christus“ (!). Origenes ist nicht 253 als Märtyrer, sondern 254 als Konfessor gestorben. Weder er noch Sixtus, noch Laurentius sind unter Decius gestorben (S. 126). „Die Verbesserungen,“ heifst es zur 2. Auflage, — von welcher die 3. „im wesentlichen ein unveränderter, verbesserter (?!) Abdruck“ ist —, „bestehen vornehmlich in einer Vereinfachung des Stoffes sowohl im Spruchbuch, als auch im Kirchenlied und in der Kirchengeschichte, in Weglassung des nicht unbedingt Nötigen und in Richtigstellung des Abschnittes über die Unterscheidungslehren.“ Diese Richtigstellung läfst doch noch zu wünschen übrig. Der Ablafs ist nicht: „Die Loskaufung von zeitlichen und ewigen Strafen der Sünden durch Geld oder durch andere Opfer“; solche Verzerrung der kath. Kirchenlehre sollte man sich doch auch in Volksbüchern nicht zu schulden kommen lassen. Als ungeschickter Ausdruck verdient gerügt zu werden: „Die Statthalterschaft und Unfehlbarkeit des Papstes;“ was ist Statthalterschaft?

Das Autoren-Pseudonym „Dr. F. Christlieb“, unter dem wir im vorigen Jahre ein *Handbuch der evangel. Religionslehre* besprechen mufsten, hat sich inzwischen als (Bescheidenheits-?)Hülle des Prof. Dr. F. Chr. Fauth in Höxter entpuppt. Nun geht dieses „Handbuch Christliebs“ mit offenem Visier des Herausgebers in 2. und verbesserter Auflage seinen Weg. Die damals in unserer Besprechung hervorgehobenen Mängel des Buches (S. 9—12) sind zum Teil in dieser neuen Auflage beseitigt worden, allerdings nur sehr teilweise. Prof. Fauth ist auch so

liebenswürdig gewesen, in der von ihm mit herausgegebenen „Zeitschrift für den evangel. Religionsunterricht“ (Band 5, Januarheft, S. 162—164) unsere Bemängelungen in der verbindlichsten und entgegenkommendsten Weise zu besprechen. Dennoch darf unsere Kritik noch nicht schweigen, bis das — inzwischen auch in Pforta eingeführte — Buch eine verhältnismäfsig tadellose Gestalt erhalten hat. Nicht recht verzeihlich ist, dafs auf S. 35 immer noch das sinnlose und in keiner unter Luthers eigener Aufsicht gedruckten Übersetzung vorkommende „nicht zweifelt“, statt „nicht zweifeln“ (Hebr. 11, 1) stehen geblieben ist; schon die Cansteinsche Probebibel hat durch ihre Druckzeichen angedeutet, dafs sie mit der Veränderung „zweifeln“ nur den ursprünglichen Luthertext wiederhergestellt hatte. Die revidierte Bibel giebt natürlich auch das Richtige. Aus dem eigenen Gebrauche des Buches in Obertertia heraus erwächst mein Bedauern, dafs der Verf. im Leben Jesu nirgends die Gelegenheit genommen hat, über die Wunder des Herrn irgend eine orientierende, gruppierende oder zusammenfassende Äufserung zu thun. Was in dieser Beziehung, soweit ich gesehen habe, vorkommt, sind nur folgende Bemerkungen: „zu Kana verrichtete er sein erstes Zeichen“; „seine wunderbaren Krankenheilungen machen einen grofsen, aber wegen des äufserlichen Wesens der Bevölkerung nicht nachhaltigen Eindruck“ (S. 120). „Wegen seiner vielen und wunderbaren Heilungen umdrängte ihn die Menge“ (S. 123); „die Heilung des Gichtbrüchigen“ wird (ebenda) gelegentlich erwähnt; endlich heifst es noch einmal (S. 135): „auf die grofse Masse des Volkes machten den meisten Eindruck die Wunder Jesu“. Welchen Eindruck sie aber auf den Verf. machen, erfahren wir nicht. — Von dem Gebrauch in Obersekunda, wo die Apostelgeschichte behandelt und im Zusammenhange damit die meisten kleineren Briefe des N. T.'s kurz besprochen werden müssen, ist für mich das Fauthsche Buch so lange ausgeschlossen, bis diese Briefe durch kurze Inhaltsangaben darin berücksichtigt worden sind. Jetzt werden nur genannt, aber mit keiner Silbe gekennzeichnet — sämtliche Briefe mit Ausnahme von Röm., Kor. und Galater, also: Epheser, Kolosser, Philipper, Philemon, 1. und 2. Timoth., Titus, Jacobus, 1. und 2. Petri, 3 Johannes — und der Judasbrief. Vom Hebräerbriefe heifst es nur: „in welchem Christus als der wahre Hohepriester, das Christentum als die wahre Erfüllung des A.T.'s hingestellt wird“. Das ist doch eine klaffende Lücke, die unbedingt ausgefüllt werden mufs. Freilich wird dann der in Aussicht gestellte Weitergebrauch der älteren Auflagen in der Schule ernstlich bedroht.

Die neuen preufsischen Lehrpläne haben, wie wir schon oben andeuteten, den Verf. eines weit verbreiteten Hilfsbuches, sollte es für die preufsischen Schulen noch weiter verwendbar bleiben, zu einer fast vollständigen Umarbeitung desselben genötigt; aufserhalb Preufsens erscheint die alte Ausgabe unverändert weiter (1889 die 30. Auflage). Professor Dr. Noack in Frankfurt a. O. hat sein Hilfsbuch für die oberen Klassen in ein solches für mittlere und obere verwandelt, und so tritt es nun, in

viel vornehmerer Ausstattung wie bisher, als Ausgabe B seinen Gang unter dem Titel an: *Hilfsbuch für den evangel. Religionsunterricht in den mittleren und oberen Klassen höherer Schulen.* Die vom Verf. vorgenommenen Veränderungen sind hauptsächlich folgende. Zwei Paragraphen (30 und 31) geben eine ausführlichere Übersicht über die Geschichte und das Wesen des Reiches Gottes im A. und N. T. Luthers Katechismus, der in Ausgabe A fehlt, ist hier aufgenommen und mit einer Reihe von Bibelstellen und Liederversen versehen. Luthers Lebensgeschichte hat für Obertertia eine viel gröfsere Ausdehnung gefunden. Auch ist durchweg der Charakter des kurzen Kompendiums gegen die Form eines ausführlicher berichtenden und schildernden Textes zurückgetreten. In der Bibelkunde haben die Inhaltsübersichten eine willkommene Erweiterung gefunden. Die Kirchengeschichte ist im Stoff beschränkter, in der Form gefälliger gehalten. Die Glaubenslehre von Ausgabe A fehlt hier vollständig. Dafür findet sich die Augsburgsche Konfession Art. 1 bis 21 lateinisch und deutsch mit sehr brauchbaren, kurzen, erläuternden Noten unter dem Texte. Eine übersichtliche und ausreichende Übersichtskarte zur biblischen Geschichte von W. Liebenow ist dem Buche beigegeben, das sich auch in der neuen Form die alten Freunde bewahren und andere gewinnen wird.

2. Zum Katechismus. Glaubens- und Sittenlehre.

Wenn man auf den Oberlehrer A. Frantz in Strehlen hört, so müfste allerdings Luthers Katechismus überhaupt so schleunig als möglich aus den Schulen entfernt werden. Er hat auf 32 Seiten ein dahingehendes vernichtendes Votum in den Pädagogischen Zeit- und Streitfragen unter dem Titel veröffentlicht: *Luthers Katechismus — ein Schulbuch für unsere Kinder?* Aus der Erfahrung beantwortet von A. Frantz. Sein Ergebnis lautet: „Die Beseitigung der Lutherschen Erklärungen aus dem Religionsunterricht und besonders aus dem Memorierstoff der Schule erscheint uns als wünschenswert und nützlich. Man lasse die 10 Gebote, das Glaubensbekenntnis, das Vaterunser und die Einsetzungsworte der heil. Taufe und des heil. Abendmahls als Grundlage des Religionsunterrichts und Ergänzung der Bibelkunde und Bibellektüre, sowie als festen Memorierstoff dienen und überlasse alles andere getrost (?!) den Lehrern. Sie werden Erklärungen zu diesem grundlegenden Stoffe in zeitgemäfserer, sachgemäfserer Weise geben können, als es Luther nach der damaligen Entwicklung des Unterrichtswesens zu thun imstande war. Man findet so viele herrliche Sprüche in der heil. Schrift, die zur Erklärung des Katechismus und als Memorierstoff geeigneter sind, als Luthers so vielfach schwerfällige und zum Teil sogar gekünstelte Auslegungen" (S. 31). — Nun mufs ja zugegeben werden, dafs die Luthersprache in den Erklärungen für unser Empfinden thatsächlich etwas ungefüge und nach den strengen Regeln der Grammatik auch unkorrekt ist. Hat doch

(vgl. Jb. 1889 S. 19) Oberlehrer Göppert in Annaburg ein eigenes Wörterbuch zum Kleinen Katechismus Luthers geschrieben! Auch Ebelings und Leuchtenbergers Schriften über die Sprache im kleinen Lutherschen Katechismus sind uns beachtenswert gewesen (Jb. 1890 S. 30 und 31). Beide Forscher haben übereinstimmend die Beseitigung der Archaismen in der Lutherschen Sprache und ihrer Verstöfse gegen das heutige Sprachgefühl gefordert. Wir haben aber seiner Zeit festgestellt, dafs, abgesehen von ganz unbedeutenden Änderungen in Bezug auf wirklich tiefergreifende sprachliche Anstöfse beide Gelehrte nur für 10—12 Stellen übereinstimmend die Abänderung fordern. Wie verhält sich dagegen hierzu die Kritik von Oberlehrer Frantz! Der greift nicht nur die Sprache, sondern auch die Richtigkeit des Gedankeninhalts schonungslos, um nicht zu sagen keck an. Ja auch der Katechismustext, zu dessen Gunsten er die Lutherschen Erklärungen verbannen will, findet in manchen Partieen keine Gnade vor seinen Augen. S. 18 heifst es: „Das apostolische Glaubensbekenntnis, das in den ersten Jahren der christlichen Kirche hauptsächlich infolge von Lehrstreitigkeiten sich zu der Form entwickelt hat, in der wir es heute besitzen, ist in seiner scharfen Dreiteilung geeignet, falsche, an heidnische Anschauungen streifende Ansichten vom Wesen Gottes zu erwecken.“ S. 20: „Im 2. Artikel ist das (NB. biblische!) Wort eingeboren für Kinder wenig verständlich.“ S. 21: „Gemeinde der Heiligen und Auferstehung des Fleisches sind für Kinder zunächst unverständlich. Auch der Zusammenhang der im 3. Artikel angeführten Glaubenslehren wird Kindern unklar sein. Die Luthersche Erklärung hellt diesen Zusammenhang für Kinder jedenfalls nicht auf.“ S. 27 richtet sich der Angriff auf Jesu eigene Fassung einer Bitte; die Worte: „vergieb uns unsere Schuld, wie wir vergeben unseren Schuldigern“ passen unserem Kritiker nicht; es sollte besser heifsen: wie wir vergeben wollen unseren Schuldnern! Und doch lautet das betr. Wort in der 5. Bitte bei Matthäus perfektisch *ἀφήκαμεν*, und bei Lukas präsentisch: *καὶ γὰρ αὐτοὶ ἀφίομεν παντὶ ὀφείλοντι ἡμῖν*. Über den armen Reformator vollends werden sachliche Tadel mit vollen Händen ausgeschüttet. Beim 2. Gebot heifst es: „Mit der Lutherschen Erklärung läfst sich jedenfalls nicht viel anfangen. Die Einteilung in Fluchen, Schwören, Zaubern, Lügen, Trügen ist sicherlich wertlos, weil sie logisch unrichtig und sprachlich unklar ist.“ Dafs Luther sich herausgenommen hat, mit dem Apostel Paulus Eph. 6, 3 aus „dem ersten Gebot, das Verheifsung hat“, die alttestamentliche Beziehung auf das Land Kanaan fallen zu lassen und zu übersetzen: „auf dafs du lange lebest auf Erden“, wird ihm in sehr oberflächlicher Weise von Frantz zum Vorwurf gemacht: „Das lange Leben des einzelnen Menschen hängt doch nicht davon ab, dafs er seine Eltern ehrt. Wie viele Kinder, die ihre Eltern innig lieben und herzlich verehren, sterben in jungen Jahren dahin! Durch die Änderung des Wortlautes hat das Gebot einen verkehrten Sinn erhalten“ (S. 14). „Die Verallgemeinerung des Begriffs ehebrechen als keusch und züchtig leben in Worten und Werken läfst

sich als richtig kaum anerkennen“ (S. 15). Zum ersten Artikel wird bemängelt, dafs, was sonst allgemein als ein bewundernswürdig feiner Griff Luthers gepriesen wird, „die Erklärung die Person des Bekennenden zu sehr in den Vordergrund schiebe“ (S. 19). „Auch haben die Kinder weder Weib und Kind, noch Haus und Hof, noch Acker, Vieh und alle Güter; es müfste wenigstens für Haus und Hof sachgemäfs nur die Wohnung Erwähnung finden.“ Solche Vorwürfe mufs sich der Reformator sagen lassen, der doch seine Katechismuserklärungen schon nach den alten Titeln des Büchleins dem christlichen Hausvater in den Mund legt! Weifs Oberlehrer Frantz das nicht? Die Erklärung des 2. Artikels, die von Goethe als der schönste je in deutscher Sprache gebildete Satz gepriesen wird, findet bei unserem Verf. keinen Beifall. Die Formulierung seines Tadels ist bezeichnend für die Art dieser Kritik; auf S. 20 heifst es: „Die ganze Erklärung besteht wieder, wie die des ersten Artikels, aus einem einzigen Satze von überaus schwerfälliger Form. Sie eignet sich demgemäfs für den Unterricht sehr wenig, für die Memorierung gar nicht. Man erwäge folgendes. Von dem Hauptsatze „ich glaube“ ist ein Objektsatz abhängig: „dafs Jesus Christus sei mein Herr“. Eingeschoben sind zwei Appositionen zum Subjekt: „wahrhaftiger Gott vom Vater in Ewigkeit geboren“ und „wahrhaftiger Mensch von der Jungfrau Maria geboren“. Jede dieser Appositionen besteht aus zwei Teilen, der Apposition zum Subjekt und einer Apposition zu derselben. Von dem Objektsatze ist ein Relativsatz abhängig mit drei Prädikaten: „erlöset hat, erworben, gewonnen“. Von den Prädikaten sind 6 adverbiale Bestimmungen abhängig: 1. von allen Sünden, 2. vom Tode, 3. von der Gewalt des Teufels, 4. nicht mit Gold oder Silber, 5. sondern mit seinem heiligen, teuren Blut, 6. mit seinem unschuldigen Leiden und Sterben. Von dem Relativsatz hängen weiter drei Finalsätze ab: 1. auf dafs ich sein eigen sei, 2. in seinem Reich unter ihm lebe, 3. ihm diene in ewiger Gerechtigkeit. Unschuld und Seligkeit. Von diesem Finalsatze hängt ein dreifacher Komparativsatz ab: gleichwie er ist auferstanden vom Tode (so), lebet und regieret in Ewigkeit. Einen solchen Satz müssen Schulkinder auswendig lernen! Läfst sich das vom Standpunkt der Pädagogik irgendwie rechtfertigen?“ — Welche sprachliche Anstöfse Frantz nimmt, zeigen folgende Äufserungen: „Die Anwendung der vielen Participia empfangen, geboren, gelitten, gekreuzigt, gestorben, begraben, niedergefahren, auferstanden, aufgefahren, sitzend ist gegen den deutschen Sprachgebrauch; ganz sprachwidrig ist gelitten statt gelitten habend!“ (S. 20.) Im 2. Gebot müfste es heifsen statt bei seinem Namen: unter Anrufung seines Namens. 3. Gebot: die Worte „gerne hören“ sollen sich doch wohl auf die Predigt beziehen; es hätte statt dasselbe dann dieselben gesagt werden müssen. Der Ausdruck lernen ist mit Bezug auf die Predigt nicht gerade gut gewählt. Sollen wir die Predigt gerne (besser gern) lernen? Das ist doch wohl nur die Aufgabe der Prediger! 5. Gebot: Kein Mensch wird heute so sagen, dafs wir unserem Nächsten

an seinem Leibe keinen Schaden noch Leid thun. Für Leibesnöten sollte Leibesnot stehen. 6. Gebot: Gemahl in der Bedeutung Gatte und Gattin sagt heutzutage niemand. Auch „ein jeglicher“ ist wenig gebräuchlich. 10. Gebot: Statt was sie schuldig sind, würde man heute besser sagen: was ihre Pflicht ist. Ganz schlimm ergeht es Luther bei der Kritik seiner Erklärungen zum Vaterunser. „Sind die einfachen Sätze (desselben) so schwer verständlich? Hat der Herr denn zu gelehrten Männern geredet, als er dieses Gebet in seiner Bergpredigt als ein Mustergebet gab? Wer will behaupten, dafs Luthers Erklärungen erst über den Sinn der Bitten aufklären müfsten? Erklären Luthers Auslegungen den Sinn der Bitten oder verdunkeln sie ihn nicht eher?“ Zur 4. Bitte heifst es: „Warum die Schuhe besonders genannt werden, ist nicht recht einzusehen. Sie sind ja doch nicht gerade immer zu den notwendigen Kleidungsstücken zu rechnen. Viele Kinder tragen ja, wenigstens den gröfsten Teil des Jahres über, keine Schuhe“. Auch dafs Luther in der 4. Bitte um so vielerlei gebeten haben will, ist Frantz nicht recht. „Ist so das Gebet eines Menschen,“ ruft er aus, „der sich geistlich arm fühlt in seinem sündigen Wesen? Ist das das Gebet eines demütigen Christen? Nicht um Vorrat bitten für viele Tage, für Monate, nicht auf Jahre hinaus bitten wir; wir bitten nur, dafs du uns heute leben lassest usw.“ Und so geht es in derselben kleinlichen und pedantischen Kritik bis zu Ende.

Wir sind so ausführlich gewesen bezüglich des kleinen Schriftchens, weil es hier gilt: principiis obsta! Durch die Aufnahme desselben in die Pädagogischen Zeit- und Streitfragen ist ihm ja auch ein gewisses Relief gegeben, das bestechen könnte. Der Verf. selbst thut sich auf sein vermeintlich mannhaftes Zeugnis jedenfalls etwas zu gute. „Wir wollen in Folgendem,“ sagt er im Vorwort, „unbekümmert um das sich etwa erhebende Geschrei einiger Fanatiker, rein sachlich und mit aller Ruhe einmal die Frage untersuchen und beantworten: Ist Luthers Katechismus ein geeignetes Schulbuch für unsere Kinder?“ Und am Schlusse (S. 31): „Eine neue Zeit stellt neue Forderungen und beseitigt auch das, was in alten Zeiten das Beste war. Man lasse sich nicht leiten von alter lieber Gewohnheit, sondern beachte die Zeichen der Zeit und die Entwicklung der Geister. Die Kirche hat schon so viel verloren an Ansehn und Einflufs auf ihre Glieder, auf die Massen, auf die geistig Gebildeten, weil sie es nicht verstanden hat, sich der Entwicklung der Zeit anzuschliefsen, dieselbe in genügendem Mafse zu berücksichtigen. Die Dankbarkeit gegen den Reformator, die Verehrung der Person Luthers sind keine genügenden Gründe, um veraltete Forderungen auf dem Gebiete der Pädagogik zu stellen und dauernd in Geltung zu erhalten. Es ist nichts Menschliches vollkommen, auch nicht Luthers Katechismus! Warum sollten wir den Wert des Lutherschen Katechismus dem Werte der Bibel gleichsetzen? Warum sollten wir gar Luthers Katechismus höher stellen, als das Bibelwort? —“ Ich frage: wer thut das? Ist mit solchen Übertreibungen der Sache geholfen? Wir glauben nicht unter die Rubrik der

„Fanatiker“ zu fallen. Im Jb. 1890 hiefs es bei unserer Besprechung der Ebeling- und Leuchtenbergerschen Schriften zum Schlufs: „Die Angelegenheit selbst (die Revision des Lutherschen Katechismus nach seiner sprachlichen Seite) ist ernst und bedeutsam genug, dafs daran weiter gearbeitet werden mufs. Ein endliches Übereinkommen wenigstens für die Hauptstellen ist gewifs zu hoffen.“ Mit Kritiken wie die vorliegende aber ist nichts anzufangen. Man könnte sie mit viel mehr Recht das Produkt eines gewissen Fanatismus nennen, nämlich des Fanatismus einer sprachlichen oder, wenn man will, pädagogischen Pedanterie, die dem kindlichen Geiste kein Verständnis der Sprache zumuten will, wenn Wort- und Satzbildung nicht jedesmal dem betreffenden Paragraphen der Grammatik aufs genaueste entspricht. Unser Volk hat für die Luthersprache noch immer mehr Verständnis, als die humanistisch oder realistisch gebildete grofse Masse der heutigen mittleren und oberen Stände.

Im schroffsten Gegensatz gegen dieses Bestreben, blofs den Text des Katechismus zu berücksichtigen, die Erklärungen Luthers aber zu beseitigen, steht die Tendenz der Schüler Ritschls, auf letztere das Hauptgewicht zu legen und den Text zurückzustellen. Gerade die Beziehung des Credo auf die bekennende Persönlichkeit ist es, was auf dieser Seite mit allem Ernst hervorgehoben wird. So von Bornemann in seinem Aufsatz: *Zur katechetischen Behandlung des 1. Artikels im Lutherschen Katechismus.* Er erinnert zunächst an Kaweraus Schlufswort in dessen Einleitung zu Luthers kleinem Katechismus in der Schwetschkeschen Lutherausgabe (III, S. 81): „Es waren traurige Zeiten in der evangelischen Christenheit, als man Luthers Katechismus nicht mehr verstand und aufklärungstrunken über ihn meinte hinausgeschritten zu sein.“ Dann aber giebt auch er zu, dafs die Sprache Luthers dringend der Annäherung an unseren heutigen Sprachgebrauch bedürfe. Er kann sich wohl die Möglichkeit denken, Luthers Katechismus zerstückelt zu behandeln, bei der biblischen Geschichte, der Reformationsgeschichte, der Bergpredigt usw., und ihn dann auch nicht mehr lernen zu lassen. „Besonders würde man die Jugend nicht mehr mit dem Einprägen der nicht gerade leichten Lutherschen Erklärungen zu belästigen haben und damit gewifs den Wortführern der „Überbürdung“ ein Opfer und einen süfsen Geruch, dem sanften Fleisch unserer Jugend aber eine willkommene Erleichterung gewähren.“ Trotzdem aber ist sehr zweifelhaft, „ob alle diese Vorzüge den Verlust aufwögen, der durch den Verzicht auf Luthers kleinen Katechismus als auf die anerkannte, allgemein giltige Grundlage des kirchlichen Unterrichts veranlafst würde. Nicht Luthers Katechismus, meint er, sondern die Behandlung desselben ist schuld, wenn in der That der Unterricht nicht oder nicht mehr die Dienste leistet, die man von ihm gewohnt war oder erwartet hat.“ — Man kann nun, sagt Bornemann, den Katechismus so behandeln, dafs 1. der Text als das allein Auszulegende und Luthers Erklärung als nur dabei behilflich benutzt wird; 2. Luthers Erklärung als mit dem Text identisch, nur für das praktische Bedürfnis angewendet, als

die eigentliche Grundlage der katechetischen Behandlung angesehen, oder 3. dafs alles beides zu einer einheitlichen Erklärung herangezogen wird. Der Verf. entscheidet sich für die zweite der genannten Methoden. Nach einigen Winken, wie das zweite Hauptstück erst im Zusammenhang zu besprechen, zu gliedern und zu lernen ist, geht er zur Behandlung des ersten Artikels über. Rein logisch betrachtet sei Luthers Erklärung, die B. allein zur Grundlage der Besprechung macht, überhaupt keine „Erklärung", sondern „eine praktische Anwendung". Luther erklärt weder das Wort „Gott", noch „allmächtig", noch „Schöpfer"; er wiederholt sogar das Wort „schaffen", ohne zu erklären, was es heifst: er hat mich geschaffen. Bei diesem göttlichen Schaffen ist die natürliche Vermittelung nicht aus-, sondern eingeschlossen, woran der Satz „samt allen Kreaturen" nichts ändert, da Gott uns einzelne Menschen nicht „aus nichts" gemacht hat. Gewifs wollte Luther die göttliche Schöpferthätigkeit nicht hierauf beschränken; aber er wufste, „dafs für den lebendigen, wirklichen Schöpfungsglauben der festeste Punkt und das unumgänglich notwendige Stück die Gewifsheit sein mufs, dafs wir selbst mit allem, was wir haben, von Gott gemacht sind." Also das bekannte Ritschlsche Werturteil! Aber der heutigen materialistischen Weltanschauung gegenüber ist doch auch der Glaube an Gott den Schöpfer des Alls im höchsten Grade „wertvoll". Bornemann teilt nun im folgenden Luthers Erklärung in die fünf Sätze: 1. Unser Dasein eine herrliche Gabe Gottes; 2. Alle Güter dieses Lebens gute Gaben Gottes; 3. Der Schutz vor Übel und Gefahr eine Wohlthat Gottes; 4. Warum thut unser Gott das alles? 5. Was sind wir Gott dafür schuldig? und giebt zu allen fünf Abschnitten wohl disponierte und gut durchgeführte Entwürfe zur katechetischen Behandlung. Ob aber nun der Schüler dadurch eine Ahnung davon bekommen hat, welch unermefsliches Bekenntnis er mit den Worten ausspricht: „Ich glaube an Gott den Vater, allmächtigen Schöpfer Himmels und der Erde", ist doch eine andere Frage. Ein wertvoller geschichtlicher Überblick über die bisherige katechetische Litteratur mit kritischen Beurteilungen und Vergleichungen beschliefst Bornemanns Arbeit. „Rückkehr zum echten Luther! Das ist unsere Parole." So lautet der Schlufsabsatz. „Denn in seinem Katechismus kommen kaum Sätze vor, die den sicheren Ergebnissen moderner Wissenschaft und den natürlichen Anschauungen unserer Zeit widersprechen, während dies bei den Lehren der orthodoxen Dogmatik auf Schritt und Tritt der Fall ist. Ferner verlangt Luthers Katechismus keineswegs jene irreführende und verkehrte Behandlung der heil. Schrift, wie sie in der üblichen Traditon nicht blofs Regel, sondern Gesetz ist. Drittens lenkt Luthers Katechismus in volkstümlicher Sprache den Blick jedes Einzelnen auf das, was ihm persönlich und unmittelbar religiös verständlich werden kann und mufs; wirklicher Glaube aber hat es eben nur mit dem wirklich Gegenwärtigen und dem unmittelbar Persönlichen zu thun." Zum Beweise für das Gesagte fügt der Verf. noch Luthers Erklärung des ersten Artikels nach dem grofsen Katechismus bei.

Viel fragwürdiger als beim ersten Artikel wird diese verhältnismäfsige Gleichgiltigkeit gegen den Katechismustext, wenn es sich, wie beim zweiten Artikel, um die geschichtlichen Grundlagen der christlichen Religion handelt. Da hat es „wirklicher Glaube eben nicht nur mit dem wirklich Gegenwärtigen und dem unmittelbar Persönlichen zu thun“, sondern auch mit dem wirklich in der Vergangenheit Geschehenen und mit durch Jesus Christus vermitteltem Persönlichen; wenn auch zugestanden werden mufs, dafs diese grofse „übergeschichtliche“ Vergangenheit für den Einzelnen wertvoll erst wird, wenn sie sich ihm zu etwas „wirklich Gegenwärtigem“ im Glauben ausgestaltet. Auch über die katechetische Behandlung des 2. Artikels hat sich nun Bornemann ausgesprochen. Unter den Heften zur „Christlichen Welt“ hat er in No. 10 eine Arbeit veröffentlicht *Der zweite Artikel im Lutherschen kleinen Katechismus, Fragen und Vorschläge.* Diese Schrift ist, was mit Bedauern gesagt werden mufs, viel schärfer polemisch gehalten und nicht ohne anzügliche Ausfälle gegen vermeintliche Gegner geblieben. Gleich im kurzen Vorwort heifst es: „Die Gegner der neueren Theologie haben bisher mehr Furcht bewiesen vor dem, was sie uns zutrauen, als Verständnis für das, was wir wirklich besitzen und wollen.“ Die Arbeit beginnt mit dem Satze: „Die Behandlung des zweiten Hauptstückes, insbesondere des zweiten Artikels, im Konfirmandenunterricht und Religionsunterricht ruft in der Regel nicht das tiefer eindringende Verständnis hervor, das durch die Sache selbst erfordert und um ihretwillen wünschenswert ist.“ Gleich darauf auf S. 5: „Über allem dem fremdartigen theologischen Gepäck, das man zur Katechismuserklärung oder richtiger zur Anfüllung einer anständigen Stundenzahl (!) mit dem Katechismus herumschleppt, vergifst man (wer denn?) ganz die bewufste, praktische, einheitliche Auswahl, die Luther aus der Fülle des Stoffes getroffen hat, und macht von vornherein die volkstümliche Erklärung zu nichte.“ Die „historischen Stücke“ im zweiten Artikel werden dadurch verdächtigt, dafs sie angeblich nur die Menschheit Jesu gegen die Gnostiker feststellen sollten und sehr ungleich im Werte seien, ja dasselbe nur verschieden ausdrückten. So soll gestorben, begraben, zur Hölle gefahren, und wieder aufgefahren und sitzend zur rechten Hand Gottes dasselbe sein. Mit Beiseitelassung des Textes will daher Bornemann auch bei der Behandlung des 2. Artikels nur Luthers Erklärung zu Grunde gelegt haben. Da der Hauptsatz dieser Erklärung ist: ich glaube, dafs Jesus Christus sei mein Herr, so soll auch dies den Mittelpunkt der Besprechung bilden. Man würde darum auch besser thun, den 2. Artikel nicht zu überschreiben: Von der Erlösung, sondern: Von der Herrschaft Christi, oder: Von der Freiheit eines Christenmenschen. Von Luthers Bekenntnisworten auszugehen: wahrhaftiger Gott, vom Vater in Ewigkeit geboren und auch wahrhaftiger Mensch, von der Jungfrau Maria geboren, sei „einfach unmöglich“, „und, wie die Erfahrung zeige, ganz vergebliche Liebesmühe; am Anfange der Besprechung würde man in den Schülern dadurch nur mythologische Anschauungen hervorrufen“!

Als ob die Schüler hier beim zweiten Artikel zum ersten Male etwas von dem Gottes- und Menschensohne erführen! Um den Hauptsatz „Jesus Christus ist mein Herr“ will nun Bornemann den Inhalt der Lutherschen Erklärung in der Beantwortung der vier Fragen gruppieren: 1. an wessen Stelle ist Jesus mein Herr geworden? 2. zu welchem Zwecke ist er mein Herr geworden? 3. Wie ist er mein Herr geworden? und 4. Welches ist die persönliche und sachliche Bürgschaft, dafs er mein Herr geworden ist? Im einzelnen giebt der Verf., wie man das bei ihm gewohnt ist, wieder eine Fülle praktischer Winke und feiner Gedanken, von denen jeder Katechet lernen kann. Mit seiner Behandlung des Artikels im ganzen, ohne die ausdrückliche katechetische Verwertung der im Texte selbst gegebenen objektiven, historischen Thatsachen der „Erlösung“ durch Jesus Christus, könnte ich mich nicht befreunden. Dafs bei dieser Verwertung neben der Erklärung Luthers und als Grundlage derselben „ein willkürliches und planloses Gemisch von beiden“ (S. 40) entstehen müsse, „wie es meistens geschieht“, werden wir später bei der Besprechung des Buchruckerschen Buches durch den dort geführten Gegenbeweis widerlegt sehen. Übrigens so „völlig gleichgiltig für die Praxis des Christenlebens“, wie der Verf. auf S. 15 meint, ist die Frage doch nicht, ob es einen persönlichen Teufel giebt oder nicht.

Einen verwandten Weg in der Besprechung des zweiten Artikels oder doch eines Hauptstückes in demselben hat Dr. v. Rohden eingeschlagen in seiner Schrift: *Katechetische Behandlung der Lehre von der Gottheit Christi.* Des Verf. Schrift „Ein Wort zur Katechismusfrage“ (Jb. 1889 S. 10 ff.) sollte den Nachweis liefern: dafs Christenlehre die Deutung der heiligen Geschichte darstelle. Das ist angeblich nicht überall verstanden worden. Pastor Mahlo hat, wie wir Jb. 1892 berichteten, den v. Rohdenschen Standpunkt bestritten. Daher soll hier an einem Beispiele das verfochtene katechetische Prinzip deutlich gemacht werden, an dem „vielleicht sprödesten, schwierigsten Lehrstücke“. Dies geschieht an der Hand von fünf Fragen. 1. Auf welches Zeugnis für seine höhere Sendung und Herkunft beruft sich Jesus? Dafs Jesus demütig war, gehört zu seinen wesentlichsten Charakterzügen. „Meinen wir da wohl, dafs er gern und viel von sich selbst gesprochen habe?“ Gewifs meinen wir das auf Grund der Schrift; am letzten Ende ist der Hauptinhalt seiner Lehre sein Zeugnis von sich selbst, „auf dafs ihr glaubt, dafs ich es sei!“ Der letzte und eigentlichste Beweis für seine göttliche Herkunft kann nur aus seinen eigenen Worten genommen werden. v. Rohden dagegen meint, der Herr habe sich vor allem auf seine Werke als auf das Zeugnis des Vaters berufen. Daher die zweite Frage: Welches Werk Jesu stellt uns das Geheimnis seiner Person am deutlichsten vor Augen? Die Antwort lautet: nicht die Wunder, sondern die Erlösung der Menschenseelen. 3. Wie will Jesus seinerseits in seinem Verhalten zu Gott seine Sohnesart bewähren? Durch Gehorsam und Vertrauen. 4. Wie redet Jesus unmittelbar über seine göttliche Würde? Rückhaltlos, bei aller Demut. 5. Was

bedeutet uns der Glaube an die Gottheit Christi? Wir müssen sie erleben, durch ihn von unseren Sünden erlöst werden usw. Dies ist alles sehr richtig und schön, wenn es sich darum handelt, nachzuweisen, wie Jesus selbst die Menschen nach und nach zur Erkenntnis seiner göttlichen Würde gebracht hat. Aber die Voraussetzung ist eine irrige, als ob auch jetzt noch jedes Kind, jeder Christ in gleicher Weise zu dieser Erkenntnis geleitet werden müfste. Bei seinem ersten Auftreten hat Jesus selbstverständlich mit dem Geheimnisse seiner Person vorsichtig zurückgehalten, um nicht Schwärme von Bewunderern heranzuziehen, die innerlich für sein Reich untauglich waren; erst allmählich ist er vor seinen Jüngern, zuletzt auch vor dem Volke „ohne Gleichnis“ und ohne Rückhalt mit der Aussage über seinen göttlichen Ursprung hervorgetreten. Unsere Kinder, wie die ganze Kirche wissen doch aber jetzt längst, was sie von Jesu Herkunft halten sollen. Jedes Weihnachtslied hat sie's gelehrt. Warum nun so hartnäckig darauf dringen: die Erkenntnis der Gottheit Jesu dürfe erst das „Endergebnis“ sein? Der Verf. wirft sich selbst einmal ein: „Ist der Versuch nicht zu künstlich, zu gewagt, die Kinder gewissermafsen aus ihren natürlichen Verhältnissen herauszuheben und in den Jüngerkreis und den Umgang mit Jesu zu versetzen? Sollte man sich nicht mit der Thatsache begnügen, dafs die Kinder doch schon Christenkinder sind, am christlichen Leben irgendwie teilnehmen und somit diese unbewufsten und bewufsten Anfänge des Glaubens nur zu klären, zu ergänzen, fortzuführen suchen?“ (S. 7 f.) Die darauf erfolgende, auf Eibach verweisende Erwiderung weicht aber der Schwierigkeit aus und läfst den Leser unbefriedigt.

Es ist nun von eigentümlichem Interesse, den genannten Schriften ein Werk gegenüberzustellen, das aus reichster Erfahrung schöpft, das, wie jene, allen Dogmatismus und Scholastizismus, alles willkürlich zum Katechismus herangezogene theologische „Gepäck“ über Bord wirft, und dennoch im ausgesprochensten Gegensatze zu ihnen steht; das ist *Der Schriftbeweis im Katechismusunterrichte. Eine katechetische Studie* von D. Karl v. Buchrucker. Der geistvolle Schüler v. Hofmanns hat es keinen Hehl, dafs er mit seiner Schrift „der modernen Theologie“, d. h. der Schule Ritschls den Fehdehandschuh hinwerfen will; dieser Theologie, von der er im Vorworte sagt, sie führe zum nackten Rationalismus zurück, wenn erst „das Decken der Blöfsen an dem neuen Christentum durch die Wärme des Vortrags nicht mehr verfängt, wenn das methodistische Andringen, dafs man in Jesus Gott sehen, wirklich sehen müsse, seine Zugkraft verloren, wenn das einseitige Prinzip der Kritik sich zur vollen Konsequenz ausgewirkt hat“. In 7 Kapiteln behandelt v. Buchrucker seinen Gegenstand. 1. Das Wesen des Christentums. Im bestimmten Widerspruch gegen Ritschl, der die Bedeutung des Geschichtlichen im Christentum verkenne, erklärt der Verf. das Christentum als „die Gemeinschaft des Menschen mit Gott durch Christus im heiligen Geiste“. Dieser Thatbestand, diese hergestellte Gemeinschaft, ist nicht die Folge eines Eindruckes, den Christus macht, sondern eine Folge des

Werkes, das er vollbracht hat, und das in ihm ewig vorhanden ist. Die Gotteskindschaft war nicht nur wieder zu proklamieren, sondern neu zu erwerben. Nur diese Anschauung wird dem Katechismus gerecht; jene mufs „zur Umdeutung, zum Latitudinarismus, zur Verschränkung, kurz zur Künstelei führen". 2. Bekenntnis und Theologie. „In ein Bekenntnis führt die neue Schule nicht ein. An die Stelle der Thatsachen setzt sie Werturteile; was sie hat und rühmt, das ist eine innere Wirkung, ein Vorgang im Gemüt, von dem sie zehrt, und von dem sie zeugt." „Das Bekenntnis beschränkt sich auf das Zeugen von diesem Erlebnis." „Wir erkennen deutlich, wie tief es ins praktische Kirchenleben eingreift, wenn man den Glauben zu einem Glauben an das Glauben macht." 3. Die beiden Grundpfeiler des Katechismus. Sie sind Gesetz und Evangelium, erstes und zweites Hauptstück. „Der 2. Artikel ist die Centralsonne, welche ihre Strahlen über das Ganze wirft", zunächst rückwärts auf den 1. Artikel, sodann vorwärts auf den dritten. Aber ebenso auf den Dekalog, „der nur in diesem Lichte vollständig gewürdigt werden kann". Das Gesetz zeigt die Gesinnung, ohne welche es keine Gemeinschaft mit Gott giebt, das 2. Hauptstück, wie diese Gemeinschaft hergestellt wird. 4. Der Gedankengang des Katechismus im einzelnen. Hier zeigt v. Buchrucker, wie Katechismustext und Luthers Erklärung gleichmäfsig und ohne Zwang in der katechetischen Behandlung zu ihrem Rechte kommen können. In einem späteren Kapitel nimmt er diese Frage noch einmal auf. Es heifst S. 227 f.: „Die Frage, wie sich die uralten Bestandteile und die von Luther ihnen gegebene Auslegung zu einander verhalten, hat in der jüngsten Zeit neue Bedeutung gewonnen. Grau (— Frantz hatte sich noch nicht geäufsert —) hat den Katechismus aus biblischer Theologie erklärt (vgl. Jb. 1891 S. 23 f.) und dabei eine Fülle geistreicher Gedanken ausgesprochen. Seine rein historische Betrachtung, welche ihn verleitet, im ersten Hauptstück nicht eigentlich das Gesetz zu lehren, sondern nachzuweisen, dafs Gott schon im A. T., wenn auch noch vorbildlich und unvollkommen, als Erlösergott sich darstelle, wird dem Was ist das? in keiner Weise gerecht. Die moderne Theologie, welche das gröfste Interesse daran hat, die historische Seite des Christentums möglichst zu eliminieren, oder doch vom religiösen Gesichtspunkt als bedeutungslos hinzustellen, eilt über die aufgeführten Thatsachen als über Fossilien hinweg zu der Auslegung Luthers, welche die erwünschten Anknüpfungspunkte für die „Glaubensgedanken" bietet und das Gelände bildet, auf welchem die Hypothesen der Gegenwart Boden finden und sich ausbreiten können. Dieser Gegensatz mufs uns in der Anschauung bestärken, dafs die beiden oben genannten Teile gleichmäfsig ihr Recht haben und nicht in einander aufgehen dürfen. Luther hat — das war sein Lebenswerk — gegenüber dem opus operatum, in welchem sich die einseitige Objektivität gleichsam verkörpert hatte, die subjektive Seite des Glaubens, die persönliche Aneignung und dankbare Hinnahme zu ihrem Rechte gebracht." Der Katechet mufs nun beides im Unterrichte miteinander verknüpfen. Dies hat

der Meister „der kirchlichen Katechetik“ (Jb. 1890 S. 71) im vorliegenden Kapitel in mustergiltiger Weise gethan. Er nimmt sämtliche 5 Hauptstücke des Katechismus vor und zeigt in grofsen Zügen, wie immer erst der Text mit seinem objektiven Inhalte und dann Luthers Erklärung mit seiner Anwendung auf das einzelne Ich besprochen werden kann. Zu einer Lehre von Gott, seinem Wesen, seinen Eigenschaften; zu einer Besprechung der Zweinaturenlehre, der drei Ämter, der zwei Stände Christi usw. bietet der Katechismus weder in Text noch in der Erklärung Anlafs oder Raum. Es ist eine schlichte, aus dem Katechismuswort allein erwachsene, aber immer klare und geistvolle Deutung, mit welcher v. Buchrucker hier den ganzen kleinen Katechismus begleitet. 5. Die Bedeutung der Schrift für die Kirche. Hier wird der geschichtliche Nachweis geliefert, wie die Kirche nach und nach auf die Schrift als auf die alleinige Norm des Glaubens hingeführt worden ist; ganz klar ging diese Erkenntnis erst Luther nach dem Ausfall der Leipziger Disputation auf. Aber die Schrift ist eine Gabe an die Kirche, nicht an den Einzelnen. In ihren Geschichten und ihrer Anwendung hat sie für alle Zeiten der Kirche ausreichende Quellen der Wahrheit, und zwar die Schrift als Ganzes, nicht in ihren einzelnen Teilen, aber auch nicht nach Auswahl. 6. Die Verwendung der Schrift zum Beweise. Wo allein der innerliche Christus Gegenstand des Glaubens ist, und wo die Einheitlichkeit der Schrift aufgegeben ist, da bedarf es keines Schriftbeweises. Für den zu führenden Schriftbeweis gilt es zunächst, vermöge des geschichtlichen Charakters der Heilsoffenbarung, die ganze Heilslehre auf die heilsgeschichtlichen Bestandteile der Schrift zu stellen. Da aber die Thatsachen in der Schrift auch ihre authentische Deutung, und zwar im Lehrwort der Bibel erhalten haben, kann auch der einzelne autoritative Bibelspruch nicht entbehrt werden. Im einzelnen finden sich hier noch treffliche Winke über die falsche Tradition bezüglich sogen. Beweisstellen — wie für die Gottheit Christi aus seinen sogen. göttlichen Eigenschaften, göttlichen Werken usw. Das 7. Schlufskapitel giebt die praktische Ausführung als Beispiel, d. h. stellt 180 Sprüche zum 2. Hauptstücke zusammen. Der Verf. hat recht, wenn er sagt: „Wer die vorhandenen Spruchbücher mit dem Zweck, welchem sie dienen sollen, genau vergleicht, wird das Bedürfnis einer gründlichen Revision nicht leugnen können. Möge der gegenwärtige Versuch dieses dringende Bedürfnis seiner endgiltigen Befriedigung näher bringen! Die belebende Wirkung im Unterrichte wird nicht ausbleiben.“

Den *Katechismusunterricht in Sexta* bespricht Oberlehrer Wienhold im Programm von Borna. Die sehr ausführlich gehaltene Geschichte der Entwickelung des religiösen Geistes bis zu Luther und von Luther bis Schleiermacher und Herbart-Ziller hat zu dem praktisch vorgeführten Versuche, die Herbart-Zillersche Methode mit ihren Formalstufen beim Katechismusunterrichte in Sexta anzuwenden, kein engeres Verhältnis und konnte eigentlich fehlen. Der praktische Teil, die Besprechung der 10 Gebote im Anschlusse an entsprechende biblische Geschichten, bietet

mancherlei Anregendes und zeugt von didaktischem Geschicke. Nur möchte es zweifelhaft sein, ob die Auslegung des 6. Gebotes in Anlehnung gerade an die Geschichte von Davids Fall für Sextaner empfehlenswert ist.

Der durch seine verdienstvollen Bibelbearbeitungen bekannte Pfarrer Dächsel zu Steinkirche hat ein Enchiridion, *Der kleine Katechismus Luthers* herausgegeben, dessen Verhältnis zu dem von uns in dem Jb 1890 S. 26 f. besprochenen, in anderem Verlage erschienenen „Dr. Mart. Luthers kleiner Katechismus“ im Buche selbst mit keiner Silbe zur Sprache kommt. In der Hauptsache ist es aber ganz dieselbe Arbeit, mit wenigen Auslassungen, Zusätzen, Verbesserungen im Stil usw. Das damals von uns Gesagte gilt daher auch von dem vorliegenden Buche. Da es in die Hände der Konfirmanden gelegt werden soll, um „ihnen eine Vorbereitung auf den Unterricht, eine Wiederholung des Durchgesprochenen, ja teilweis sogar eine Selbstbelehrung“ zu ermöglichen; da es also mehr als Lesebuch wie als Lernbuch gedacht ist, fällt das Anstöfsige in manchen Antworten fort, das wir a. a. O. hervorhoben, z. B. Urteile und Empfindungsbezeichnungen, die im Munde von Kindern bald altklug, bald unaufrichtig erscheinen mufsten. Das Unangemessene, einen fortlaufenden Unterricht über den Katechismus wieder in der Form von Frage und Antwort zu geben, tritt aber angesichts solcher Bücher wie das Dächselsche recht unverhüllt hervor.

Dasselbe gilt von dem etwas kürzer gehaltenen, schon 1892 erschienenen Schriftchen des *D.* G. Hofmeier: *Erklärung des kleinen Katechismus Dr. Martin Luthers in Frage und Antwort für den Schul- und Konfirmanden-Unterricht.* Auch hier spricht sich eine lange katechetische Erfahrung aus, welche sich an der Besprechung des Mecklenburger Landeskatechismus geübt hat. Dennoch sind einige Unebenheiten und Mifsgriffe zu bemerken, welche der ehrwürdige Verf. bei einer neuen Auflage vielleicht beseitigt. Es ist wohl nicht ganz richtig, als dasjenige, was man aus dem zweiten Hauptstücke lernen soll, (mit Fr. 38) zu bezeichnen: was Gott ist, was Gott will, was Gott wirkt. Ungefüge ist die Fragestellung (3): „Was vermögen die oben genannten Gesetzgeber wohl auch zu thun gegenüber denen, welche ihre Gesetze halten und übertreten?“ (loben, tadeln, strafen usw., aber nicht selig machen und verdammen). Nicht ohne eine gewisse Spielerei sind die Fragen 40—43 zusammengestellt: „Unter welchen Zeichen gab Gott der Herr seine herrliche Offenbarung vom Berge Sinai? Unter Donner und Blitz. 41. Welches ist das Zeichen der Offenbarung Gottes auf Golgatha? Dieses Zeichen ist das Kreuz. 42. In welchen Thaten offenbart Gott noch fort und fort seinen Namen? In den heil. Sakramenten. 43. Welche Namen (!) gehören demnach auch zu dem Namen Gottes? Jesus, Donner und Blitz, Kreuz und Sakrament! Das konnte man doch bequemer haben! Nicht ohne Bedenken erscheint Fr. 161: Ist die vor dem Standesbeamten geschlossene Ehe schon als eine christliche unauflösliche Verbindung an-

zusehen? Als rechtsgiltige Ehe wohl, aber nicht als eine getraute Ehe. Ungeschickte Fragestellung tritt uns 217 ff. entgegen: Gegen welches Gebot kommen besonders Thatsünden aus der Fleischeslust usw. vor? Zu ausführlich möchte bei dem ersten Artikel über die Engel, ihre Natur, ihre Geschichte, ihre letzte Zukunft verhandelt sein, da es hier nur der Erklärung, Schöpfer „Himmels“ und der Erde gilt. Im zweiten Artikel treten uns sämtliche traditionelle Zuthaten entgegen, über Jesu Namen, Wesen, göttliche Eigenschaften, warum Jesus wahrer Gott, warum er wahrer Mensch sein mufste usw. Dogmatisch mifsverständlich heifst es im 5. Hauptstück Fr. 87: „Ist denn nach solcher Weihe noch Brot und Wein auf dem Altare vorhanden? Ja, was im Abendmahl vom Brot und Wein nicht genossen wird, das ist und bleibt auch Brot und Wein; was aber gegessen und getrunken wird, das ist Leib und Blut Christi unter dem Brot und Wein.“

Noch viel schematischer verfährt ein Buch, das bereits in 4. vermehrter Auflage erschienen ist: *Entwürfe und Katechesen über Dr. M. Luthers kleinen Katechismus* von Dr. Fr. W. Schütze, nach dem Tode des Verf.'s von seinem Sohne, königlich sächsischem Schulrate, herausgegeben. Es liegt die erste Abteilung des 2. Bandes vor, welche den 1. Artikel behandelt. Die Lehre von den göttlichen Eigenschaften umfafst hier nahezu 100 Seiten des 286 Seiten enthaltenden Buches. Der Verf. hat selbst eine Empfindung davon, wie unstatthaft das eigentlich ist. Auf S. 3 heifst es in der Anm.: „Wir geben zu, dafs die Katechesen über so viele Eigenschaften etwas Ermüdendes haben können. Ein geschickter Katechet wird das durch weise Beschränkung des Materials und durch die Art der Ausführung zu verhüten wissen.“ Aber warum verhütet es denn ein geschickter „Entwerfer von Katechesen“ nicht dadurch, dafs er seine 100 Seiten auf 2 Seiten bezüglich dieses Lehrstücks einschränkt, falls dasselbe überhaupt beim ersten Artikel eine Stätte haben soll? Die Lehre von den Engeln umfafst 30 Seiten. Auch eine solche Definition von Gottes Ebenbilde im Menschen sollte man heutzutage nicht mehr lesen, wie wir sie S. 189 finden: „Worin bestand das Ebenbild Gottes an dem ersten Menschen? Es bestand: in anerschaffener (!) Weisheit, denn er konnte Gott und seinen Willen recht erkennen; in anerschaffener (!) Heiligkeit und Gerechtigkeit, denn es war kein Böses in ihm und er that Gottes Willen gern; in Seligkeit, denn er hatte Frieden mit Gott und alle Genüge; in Unsterblichkeit des Leibes, denn er sollte den Tod nicht sehen.“

Schulinspektor Erfurth in Potsdam hat in einem brauchbaren Büchlein den *[illegible]* für eine mehrklassige Schule wie die Charlottenschule in Potsdam zusammengefafst. Das Buch enthält auf 94 Seiten Luthers Kleinen Katechismus, 133 Bibelsprüche, 17 Gebete, 24 Lieder zum Lernen, dazu noch 27 Kirchenlieder und 14 geistliche Volkslieder zum Singen. Der Anhang enthält das christliche Kirchenjahr, die Ord-

nung des öffentlichen Gottesdienstes und kurze Nachrichten über die Kirchenliederdichter.

Für höhere Schulen ist das *Spruchbuch* des Verbandes rheinischer Religionslehrer zu Düsseldorf bestimmt, welches in zweiter, mit Rücksicht auf die neuen Lehrpläne umgearbeiteter Ausgabe vorliegt. Dieses sogen. rheinische Spruchbuch ist an 40 höheren Schulen in Gebrauch, auch für die Provinz Sachsen vom Kgl. Provinzialschulkollegium empfohlen. Oberlehrer Evers (jetzt Direktor in Barmen) legte der 16. Rheinischen Lehrerkonferenz am 28. Mai 1891 einen vollständigen Revisionsentwurf vor, der 1892 nach mehrfacher Prüfung genehmigt und durch den Ausschufs endgiltig festgestellt worden ist. Die Neuerungen im Verhältnis zu dem Büchlein von 1885 sind folgende. 1. Statt des alten Titels „Spruch- und Liederkanon“ ist ein deutscher und einfacherer gewählt: Spruchbuch. 2. Die Sprüche sind neu geordnet — nach der Reihenfolge in den biblischen Büchern, nach lehrhaften Gesichtspunkten (Gott, Mensch, Heil usw.), nach Luthers Katechismus, nach dem Alphabet. 3. Der Stoff ist inhaltlich verringert, das Nötigste ist durch den Druck hervorgehoben. 4. Der Text ist noch strenger an die revidierte Lutherbibel angeschlossen (mit Anmerkungen nach dem Grundtext). 5. Es ist eine Verteilung auf die Klassen vorgenommen worden. Dafs in dieses „Spruchbuch“ die ganze Bergpredigt aufgenommen ist, halte ich nach wie vor für eine Übertreibung der Bedeutung dieser Rede Jesu. Die rheinischen Religionslehrer nennen hier 21 unter allen Umständen zu lernende Lieder; aufserdem sind noch 34 zu empfehlende angeführt.

Lehrer Döring in Meifsen hat eine *Anleitung zur Wiederholung unsrer Sprüche* veröffentlicht. Es sollen hier die im Königreich Sachsen vorgeschriebenen 150 Memoriersprüche, in verschiedenster Weise vorgeführt und beleuchtet, sich dem Gedächtnisse zum besseren Behalten empfehlen. Darum erscheinen sie in fortlaufender Frageform 1. in ihrem Zusammenhange mit dem Katechismus; 2. unter Hinweis auf andere Unterrichtsgebiete, auf besondere Lebenslagen, auf Aussprüche frommer Männer, auf das Kirchenlied usw.; 3. im Zusammenhange mit den grundlegenden biblischen Geschichten. Es ist eine Arbeit, welche nur sehr elementarem Können zu Hilfe kommt. Die Citate „frommer Männer“ werden nirgends mit einer Angabe der benutzten Quelle angeführt.

Ein besonderes Stück des Lutherschen Katechismus behandelt Otto Zuck in der kleinen Schrift *Die christliche Haustafel Dr. Martin Luthers;* eine Anleitung zu ihrer Behandlung auf der Oberstufe im Anschlufs an biblische Lebensbilder in Gesprächslehrform. Wo so viele eit erübrigt werden kann, mag man wohl der gestellten Anforderung, ach in der Schule auf die wichtigsten Momente der sogen. sozialen rage aufmerksam zu machen, in der von Zuck empfohlenen ausgiebigen orm nachkommen: 12 Abschnitte mit biblischen Geschichten als Grundge, die der Verf. nach den 5 Formalstufen sorgfältig gliedert und sozial ıwendet. Überall wird sich diese Zeit nicht finden.

Auf höherer Stufe steht die Programmarbeit von Oberlehrer Hochhuth: *Die sozialen Fragen der Gegenwart im evangelischen Religionsunterricht höherer Schulen.* Der Verf. will die soziale Frage auf allen Stufen des höheren Unterrichts besprochen sehen. Bezüglich der Unterstufe verweist er auf das vielfach vorhandene, für die Volksschule zusammengetragene Material. Also aus der biblischen Geschichte die vielen Gelegenheiten, wo über das Verhältnis von Herr und Knecht, Arbeit und Ruhe, über Eigentum, Beruf, Familie, Staat gehandelt wird. Auf der Mittelstufe kann Luthers Haustafel gelegentlich des Katechismusunterrichts durchgenommen werden. In Obertertia bieten die mancherlei Gleichnisse den Anlafs, vom barmherzigen Samariter, dem reichen Mann, dem ungerechten Haushalter, dem Schalksknecht, dem Schatz im Acker. Noch viel reicher ist in dieser Beziehung die Bergpredigt zu verwerten: Heiligkeit der Ehe, des Eides, Stellung zum irdischen Gut; in Untersekunda sind die in sozialem Interesse zu benutzenden Stellen bei Matthäus durchzunehmen. Auf der Oberstufe bietet zunächst in IIa die Apostelgeschichte das Bild der durch das neue Prinzip der Liebe beherrschten christlichen Gemeinde; ihre Organisation, ihre Behandlung des irdischen Besitzes, der Gehorsam gegen die Obrigkeit und das Recht zur Verweigerung desselben werden hier zur Sprache kommen. Der Philemonbrief giebt Gelegenheit zur Besprechung der Standesfrage; die sozialen Einrichtungen in Israel sind bei der Repetition des alttestamentlichen Stoffes zu beleuchten. Für die Prima möchte der Verf. statt der dogmatischen Briefe des Paulus lieber 1. Joh., 1. Petr., Jakobusbrief und etwa den 1. Korintherbrief erklärt wissen. In der Kirchengeschichte ist weniger auf die Entwicklung der Kirchenpolitik als auf die geistliche Kulturgeschichte das Gewicht zu legen, etwa in Anlehnung an Uhlhorns bekannte Schrift über die christliche Liebesthätigkeit. Die Gütergemeinschaft der Münsterschen Wiedertäufer, unter den Segnungen der Reformation das selbständige göttliche Recht der Obrigkeit, des irdischen Berufes, des Besitzes, der Arbeit, der Ehe ist ins Licht zu stellen. Alles zusammengefafst hat dies der 16. Artikel der Augustana, während im Anschlufs an den 1. Artikel die materialistische Anschauung der Sozialdemokratie besprochen werden kann. Man sieht, dafs hier eine Fülle wertvoller Anregungen geboten worden ist.

Dem Titel nach sollte man auch in Rueles Vortrag eine eingehende Behandlung der sozialen Frage erwarten: *Welche Anforderungen stellt der kaiserliche Erlafs vom 1. Mai 1889 über die Bekämpfung sozialistischer und kommunistischer Ideen an uns rücksichtlich der Behandlung des Katechismus in Schul- und Konfirmandenunterricht?* Allein der Redner hat sich mehr mit dem Nachweise beschäftigt, dafs der Katechismus für die Unterweisung in den ethischen Aufgaben ausreicht, als dafs er eine spezielle Erörterung darüber anstellt, wie jenen Irrtümern im Unterricht entgegengetreten werden soll.

Eine eigenartige Unterstützung im Verständnis des Katechismus gewährt dem Unterrichtenden die 2. Auflage der *Andachten über Dr. Martin*

Luthers Kleinen Katechismus, von dem verstorbenen originellen Prediger in Boytzenburg Otto Heinzelmann. Der Verf. hatte die Gabe geistvoller Erkenntnis und die Tugend knapper und kernvoller Aussprache seiner Gedanken. Das Buch ist gedacht als Mittel zur innerlichen Vorbereitung für den Lehrer, als Erinnerung an die empfangene Lehre für die Konfirmierten, als Handreichung für die Hausväter, den Katechismus in der Hausandacht zu betreiben; in letzterer Beziehung ist sie besonders wertvoll. Die Betrachtungen, mit einem Introitusspruch, umfassen immer 2 Druckseiten, geben einen biblischen Text und eine feinsinnige Betrachtung mit einem Liederverse zum Schlufs. Es sind 124 Andachten auf 248 Seiten, lehrreich, ernst und erbaulich, den unvergleichlichen Gehalt des Lutherschen Kleinen Katechismus in neuer Form zu lebendiger Anschauung bringend.

Nach einer besonderen Richtung will den Religionsunterricht verwertet haben Oberlehrer Wilhelm Hempel in seinem Programm *Über das apologetische Element im Religionsunterrichte.* Leider fehlt auf dem Titel die Angabe, dafs hier nur der erste Teil der Arbeit vorliegt. Die Disposition, nach welcher der Verf. sein „Thema“ behandeln will, ist auf S. 6 angegeben: „Der Religionsunterricht mufs, um den berechtigten Forderungen der Zeit gerecht zu werden, das apologetische Moment mehr als bisher betonen, indem er 1. die reale Kultur in ihren Äufserungen, Gesetzen und Beziehungen mehr berücksichtigt, 2. sein Verfahren, besonders was die polemische Seite betrifft, intensiver und systematischer gestaltet“. Man folgt nun dem Verf. mit Teilnahme in seiner Widerlegung der Gegner eines solchen apologetischen Verfahrens im Religionsunterrichte, sei es nun, dafs diese „eine Gefahr der Verweltlichung“ mit der Einführung in die feindseligen Angriffe auf die christliche Religion fürchten, sei es, dafs sie im Lehrplan keine Stätte für derartige Nebenzwecke finden. Mit Recht verweist Hempel darauf, dafs die apologetischen Winke immer nur gelegentlich gegeben werden müssen: „Das einigende Band — das lange nicht genug betont wird — liegt ausschliefslich in der Thätigkeit des Lehrers, es ist, vom Standpunkte des Schülers aus betrachtet, ein latentes Element.“ Aber im weiteren erwartet man vergeblich eine Behandlung des angekündigten Stoffes mit Beziehung auf die Schule. Es bewegt sich die Erörterung in allgemeinen Betrachtungen apologetischen Inhaltes, bei denen die Anwendung auf die Schule und den Religionsunterricht durchweg fehlt. Erst auf der letzten Seite erhält man die orientierende Aufklärung: „Schlufs im nächsten Jahresbericht“. Wir werden also künftiges Jahr auf die Schrift zurückzukommen haben.

3. Zur Bibelkenntnis.

Zur Erklärung der biblischen Geschichte liegt dem Berichterstatter diesmal nur ein Buch vor, und das stammt noch aus dem Jahre 1892: *Gedanken bei Behandlung der biblischen Geschichten in der Oberklasse der evangelischen Volksschule* von L. Schomberg und W. Schom-

berg. Die Aufgabe haben sich die Verf., Vater und Sohn, hoch gesteckt: „Der Lehrer soll den Schüler so erfassen, dafs derselbe, ganz aus sich heraustretend, in den Thatsachen göttlichen Waltens aufgeht und hier in erbauliche Betrachtung versinkend seinem inneren Leben die Quellen ewiger Wahrheiten zuleitet.“ Warum so hohe Worte? Aber in der That, viel Lebensweisheit und christliche Erfahrung offenbart sich in den Gedanken, welche der ehrwürdige Vater Schomberg aus einer mehr als vierzigjährigen Lehrerpraxis hier niedergelegt und der Sohn ergänzend und vermehrend herausgegeben hat. Auf Wort- und Sacherklärung lassen sich die Verf. nicht viel ein, und die Anwendung auf Herz und Leben ist ihnen zur Hauptsache geworden. Dennoch vermifst man zuweilen Andeutungen über den eigentlichen Inhalt einer Begebenheit, wie z. B. bei Isaaks Opferung jeder Hinweis darauf fehlt, wie Gott den seltsamen Befehl hat geben können, ein Menschenopfer zu bringen, das ihm doch sonst ein Greuel und, wo es vollzogen wird, mit dem Tode zu bestrafen ist. Dergleichen tiefere Erwägungen mufs man in dem Buche nicht erwarten. Desto reicher und wertvoller sind die praktischen Winke, aus denen auch der Geistliche für sein Predigtwort lernen kann.

Seinem Leitfaden zum Unterricht im A. T., der soeben in 2. Auflage wesentlich unverändert erschienen ist (vgl. Jb. 1892 III S. 20, 21), hat Dekan Dr. Köstlin in Blaufelden nun einen *Leitfaden zum Unterricht im N. T. für höhere Schulen* folgen lassen. Auch hier fehlt jede orientierende Vorrede. Ob das Buch für die Schüler geschrieben oder nur zur Vorbereitung für den Lehrer bestimmt ist, erhellt nicht. Für letzteres ist es zu knapp, für ersteres würden die Bedenken, die von uns bezüglich des alttestamentlichen Leitfadens geltend gemacht sind, hier nicht in demselben Mafse ins Gewicht fallen. In fünf Kapiteln behandelt Köstlin seinen Stoff. 1. Die synoptischen Evangelien; Jesus der Gründer des Gottesreiches. Besonders ausführlich kommen nur die Reden Jesu zur Besprechung (S. 3—17); Jesu Wandel und Thaten (§ 12) werden auf zwei Seiten abgemacht. Mit der Auferstehung des Herrn schliefst das erste Kapitel. („Lebensbeschreibung Jesu“ ist übrigens ein ungeschickter Ausdruck S. 2). Das zweite handelt von der Gründung und Geschichte der ersten Christengemeinde; Apostelgesch. 1. Teil und Jakobusbrief. 3. Die Verkündigung des Evangeliums unter den Heiden durch den Apostel Paulus. Christus Jesus der Weltheiland. Dieses letztere wird aus den Briefen Pauli erwiesen. Die Art, wie diese Briefe disponiert und im Auszuge, unter Mitteilung der Hauptstellen, wiedergegeben werden, ist musterhaft. Die Pastoralbriefe werden als nicht paulinisch und eine spätere Zeit der Gemeindeentwickelung voraussetzend behandelt. 4. Hebräerbrief, Petrusbriefe, Judasbrief. Der Hebräerbrief ist trotz 13, 23 (wodurch „ohne Zweifel Paulus als Verf. dieses Schriftwerkes angedeutet werden soll“) nicht paulinisch; ebenso sind die sogen. Petrusbriefe nicht von Petrus verfafst. Kapitel 5 beschäftigt sich mit den Johanneischen Schriften. Ob das Evangelium und die drei Briefe von Johannes stammend angenommen

werden, erhellt nicht; dafs die Offenbarung von demselben Verf. herrühren könne, „ist nicht wohl denkbar“. Dafs in derselben kein einheitliches Werk vorliegt, sondern „Orakel“ aus verschiedenen Zeiten zusammengereiht sind, „scheint sich aus denjenigen Stellen zu ergeben, denen Zeitbestimmungen entnommen werden können“. Wo Köstlin aus dem N. T. citiert, bedient er sich der Weizsäckerschen Übersetzung.

Von den „Hilfsmitteln zum evangelischen Religionsunterricht“ liegen zwei weitere Hefte vor: *Die Gleichnisse Jesu* von M. Evers. Der Verf. hat die knappe Form des ersten Heftes (Bergpredigt von Prof. Fauth) mit einer „etwas breiteren, leichter lesbaren“ vertauscht und noch reichere Ausführungen gegeben. Nach einer allgemeinen Auslassung über Metapher, Allegorie, Parabel und Fabel und über die Echtheit, Ursprünglichkeit und Einzigkeit der Gleichnisse Jesu wird der Stoff gruppiert und in drei Reihen verteilt. 1. Galiläische Gleichnisgruppe, aufser den 7 Himmelreichsgleichnissen Matth. 13 noch die Gleichnisreden vom Fasten der Hochzeitsleute, vom Flicken alter Kleider und Füllen alter Schläuche. 2. Mittelreihe, besonders aus Lukas' Reisebericht (17). 3. Schlufsreihe, aus der Kampfeszeit in Jerusalem, besonders nach Matthäus (11). Die Kategorieen „Anlafs“, „Bild,“ „Anwendung,“ „weitere Ausführungen“ wiederholen sich bei jedem Gleichnisse. Der Stoff zur Auslegung ist sorgfältig zusammengetragen, die Deutung besonnen, treffend, oft geistvoll, immer anregend. Wenn man auch im einzelnen verschiedener Meinung sein kann, wie z. B. bei der Deutung des schwierigsten Gleichnisses vom ungerechten Haushalter, so fehlt es doch nirgends an tieferen und zum weiteren Forschen auffordernden Gedanken. Die Hefte werden sich vielleicht zum Gebrauche in den Schulen für die Hand des Lehrers und der Schüler von selbst einbürgern.

Die *Bibelkunde für höhere Schulen* von Heinr. Kahnis ist kürzer gehalten als die Schriften von Köstlin, doch im ganzen ausreichend. Von den kritischen Fragen werden nur die allerwichtigsten kurz berührt; so die Bestreitung der Echtheit der Pastoralbriefe, welche Kahnis aber als paulinisch annimmt, die Identität der Verfasser von Offenbarung und Evangelium Johannis, welche der Verf. leugnet. Jesaja 40—66 verlegt er in die Zeit des Exils, Daniel in die Syrerherrschaft. Das Büchlein ist durchweg brauchbar, wenn auch nicht so wissenschaftlich hoch gehalten und schlichter, populärer als die „Leitfäden“ Köstlins.

Eine Einzeluntersuchung über *Den Gebrauch des Alten Testaments im Neuen Testamente* hat Prof. Aug. Clemen in Grimma angestellt, welche viel Anregendes enthält. Die vorliegende Arbeit ist die Fortsetzung aus der Einladungsschrift Grimmas zur Einweihung des neuen Schulgebäudes 1891 (S. 7—23). Dort war der Gebrauch des A. T.'s im Munde Jesu von der Versuchungsgeschichte an bis Mt. 15, 1—9 besprochen worden. Hier setzt das neue Heft ein. Wir werden dem Verf. zustimmen, wenn er am Schlusse seiner Untersuchung über das A. T. in den Reden Jesu behauptet: „Unter sämtlichen Stellen, wo das A. T.

vom Erlöser angeführt wird, finden wir keine, wo eine rabbinisch-gekünstelte oder historisch falsche Anwendung uns entgegenträte; vielmehr hat gerade die historisch-kritische Untersuchung uns gezeigt, in welch tiefsinnig pneumatischer Weise der Herr das A. T. verstanden hat.“ Die folgende Erörterung gilt nun dem Gebrauche des A. T.'s bei den Evangelisten, zumal im Evangelium nach Matthäus, wo 75 mal das A. T. angeführt wird. Das hier von Clemen gewonnene Resultat lautet: „Matthäus hat, wenn er auch bei einigen seiner Citate mehr von einer äufseren Ähnlichkeit, von einer buchstäblichen Gleichheit, mehr von einer Verbal- als von einer Realparallele, mehr von der Schale als dem Kerne und der inneren ideellen Gleichheit zwischen zwei Thatsachen ausgegangen zu sein scheint, doch vermöge des ihm eigenen christlichen Taktes, vermöge der Durchdringung von dem Geiste Jesu in unmittelbar richtigem Gefühle dasjenige gefunden, was im A. und im N. T. wirklich zusammengehörte, und was unter dem Gesichtspunkte von Erfüllung und Weissagung sich darstellt, wie er denn auch nur solche Stellen aus dem A. T. anführt, die wirkliche innere Analogieen zu den betreffenden evangelischen Geschichten darbieten.“ Bei Markus und Lukas tritt das A. T. mehr zurück. Dagegen hat Johannes wiederholt als Erzähler auf das A. T. Bezug genommen. „Das ganze Evangelium,“ heifst es S. 39, „zeigt, wie wichtig dem Apostel auch für seine gläubigen Leser das alttestamentliche Schriftzeugnis ist, ja mit einer Geflissentlichkeit, wie nur eines der synoptischen weist auch das johanneische Evangelium nach, dafs Christus der im A. T. verheifsene und vom Volke erwartete Bringer der Heilsvollendung ist. Und der Inhalt einer Weissagung wird auch bei Johannes nicht nach dem bestimmt, was der alttestamentliche Verfasser nach seinen geschichtlichen Verhältnissen hat sagen wollen, sondern nach dem, was er nach Ausweis der neutestamentlichen Geschichte gesagt hat. Nicht aus sich selbst, sondern aus der Erfüllung wird die Prophetie erklärt.“

Zwei noch speziell auf das Alte Testament bezügliche Schriften seien hier kurz erwähnt. Für die Schule sind sie nicht an erster Stelle bestimmt. *Der Prophet Elias*, ein alttestamentliches Geschichts- und Charakterbild von J. E. v. Holst, soll nicht in der Form von erbaulichen Betrachtungen oder Predigten, sondern als einfache Geschichtserzählung von dem gröfsten nach Mose, dem gewaltigen „Bufs- und Adventsprediger“ handeln. In edler Form, mit Berücksichtigung des geschichtlichen Materials, das uns aus der Eliaszeit zu Gebote steht, entwirft der Verf. ein ergreifendes Bild von dem Propheten. Dafs der biblische Bericht als wirklich historischer Hergang aufgefafst wird, versteht sich bei dem Charakter des Buches von selbst. Auf eine Leistung für die Wissenschaft kommt es dem Verf. nicht an, er will der Gemeinde, insonderheit seiner eignen früheren in Riga, dienen.

Anders geartet, mit reichem wissenschaftlichem Stoffe ausgerüstet, ist die Schrift von Professor Ley: *Historische Erklärung des zweiten Teils des Jesaja*, Kap. 40 bis Kap. 66, nach den Ergebnissen aus den babylo-

nischen Keilinschriften; nebst einer Abhandlung: Über die Bedeutung des „Knechtes Gottes". Der Verf. geht davon aus, dafs Jes. 40—66 in einem Zeitraum von 30—35 Jahren, vom Vordringen des Cyrus gegen West-Asien bis zum zweiten Regierungsjahre des Darius Hystaspis von einem Autor geschrieben ist, von 555—520. (S. XII Z. 11 v. o. mufs natürlich 525 heifsen statt 225.) In diese Zeit verteilt Prof. Ley die einzelnen Reden, die in langen Zwischenräumen im Verlaufe der wechselnden Ereignisse abgefafst worden sind. Sie wurden einzeln zu verschiedenen Zeiten, wie die Lage und Verhältnisse sie hervorriefen, geschrieben und wahrscheinlich in den Versammlungen der Volksgenossen vorgelesen und verbreitet, ähnlich wie die Briefe des Jeremia und der Apostel in der späteren Zeit. Die geschichtlichen Angaben der keilinschriftlichen Thondokumente werden in der interessanten Einleitung im einzelnen mitgeteilt und gewertet. Inwieweit der Versuch des Verf., in diese historischen Details die einzelnen Reden des Deuterojesaja einzugliedern, gelungen ist, wird Sache der Fachgelehrten sein zu entscheiden. Anziehend und belehrend ist das Buch auch für weitere Kreise. Die besondere Untersuchung über den Knecht Gottes verdient noch eine spezielle Beachtung. Dr. Ley weist jede Beziehung des Ausdrucks auf verschiedene Subjekte in sich verengenden Kreisen (Israel, der theokratische Teil desselben, der Prophetenstand) ab und deutet ihn einzig und allein auf die Person des von den früheren Propheten bereits deutlich geweissagten Erlösers.

Das kleine Buch *Lebensweisheit aus Gottes Wort*, von C. Treutler, will nur dem erbaulichen Bedürfnisse dienen. Die Abschnitte sind (es fehlt ein Register!): 1. Gott und das Menschengeschlecht. 2. Der Mensch und sein Gott. 3. Der Mensch in seinem Hausstande. 4. Im Staate. 5. Die Sünde. 6. Reue und Bufse. 7. Durch Läuterung zum Frieden. 8. Hoffnung im Tode.

Die in Gaeblers Geographischem Institut zu Leipzig erschienene *Handkarte von Palästina* giebt ein ziemlich plump entworfenes Bild vom heiligen Lande. Die Bergkette zwischen dem Jordan und der Westküste sieht aus wie eine dicke, sich wälzende Meereswelle, auf der mit roten Dächern gezierte Häuschen die Städte bezeichnen sollen.

Die Frage der Schulbibel ist ihrer Lösung dadurch wieder ein Stück näher gerückt, dafs die Bremische Bibelgesellschaft sich des ihr von den übrigen Bibelgesellschaften in Halle 1890 überlassenen Auftrages entledigt und ihre *Schulbibel*, die Bibel im Auszug, für die Jugend in Schule und Haus veröffentlicht hat. Da ich dieser bedeutsamen Erscheinung in dem neuesten Hefte der Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht Juli 1894) eine eingehende Besprechung gewidmet habe, die sich auch it der 2. Auflage des *Biblischen Lesebuches für evangelische Schulen* on Strack und Voelker beschäftigt, so darf ich wohl darauf verichten, mich hier noch einmal des näheren über diesen Gegenstand zu ufsern. Es genüge zu bemerken, dafs ich prinzipiell die Berechtigung estreite, für ein solches Buch, das kaum die Hälfte der Vollbibel ent-

hält, den Namen „Bibel“ noch in Anspruch zu nehmen, der überhaupt nur dem geschichtlich überlieferten, ungekürzten heiligen Buche der Christenheit zukommt. Insofern hat Voelker das Richtige getroffen, wenn er seinen Bibelauszug nur als „Biblisches Lesebuch“ bezeichnet. Im übrigen hat das Bremer Buch vor dem Voelkerschen bedeutsame Vorzüge. Die für das erstere noch geltend gemachten Wünsche können im Einzelnen an der genannten Stelle nachgelesen werden. — Die soeben von der Preufsischen Hauptbibelgesellschaft herausgegebene, vielfach „Schulbibel“ genannte Kleinoktavausgabe der heiligen Schrift ist nur darum in der Tagespresse besonders hervorgehoben worden, weil sie zum ersten Male auch für das A. T. den Text der revidierten Cansteinschen Ausgabe bringt. Mit der technischen Frage der „Schulbibel“ hat diese Berliner Bibel nichts zu thun; wir erwähnen sie nur, weil Irrungen in dieser Beziehung vorgekommen sind.

Als sehr empfehlenswerte Hilfsmittel beim Gebrauche der heil. Schrift nennen wir endlich noch zwei im Calwer Verlagsverein erschienene Bücher. Die *Calwer Bibelkonkordanz oder vollständiges biblisches Wortregister* ist für den Gebrauch aufserordentlich bequem. Ich habe seit Jahren die Bernhardsche und die Büchner-Heubnersche in Benutzung; wo ich aber von beiden im Stich gelassen werde, hat mir die Calwer Konkordanz bisher noch nie versagt. Ohne sich auf sachliche Erklärungen oder Erörterungen einzulassen, giebt sie sofort nach der Reihenfolge der biblischen Bücher sämtliche Stellen, wo das gesuchte Wort vorkommt. Die Inkonsequenzen der revidierten Bibel in Rechtschreibung und Grammatik sind hier möglichst vermieden. Das stumme oder halbstumme e im Auslaut wird allerdings auch in der Calwer Konkordanz bald beibehalten, bald ausgelassen (machete — machte, logest — logst). Dagegen ist sonst die einmal gewählte Orthographie folgerecht durchgeführt, z. B. stets „Gebärde“, nicht auch „Geberde“. Dafür steht bei dem in der revidierten Bibel wiederholt vorkommenden Worte „Geberde“: „siehe Gebärde“. Die alten Namen und Formen des nicht revidierten Luthertextes sind auch mit aufgenommen, wobei denn jedesmal auf die neu recipierte Form hingewiesen wird. Dadurch wird diese Konkordanz für alle deutsche Lutherbibeln brauchbar und giebt zugleich eine Übersicht zum Vergleiche des alten mit dem neuen Texte.

Ebenso vortrefflich ist das Calwer *Biblische Handwörterbuch*, herausgegeben vom Dekan Paul Zeller. Eine ganze Anzahl überaus sorgfältig verfafster Artikel wahrt diesem Buche auch neben dem zweibändigen Riehmschen Handwörterbuche des biblischen Altertums einen bleibenden und selbständigen Wert. Die Beiträge der Mitarbeiter Friedr. Delitzsch, Godet, Häring, Orelli, Schlatter, Kirn usw. sind von hervorragendem wissenschaftlichem Werte und doch so übersichtlich und allgemein verständlich gehalten, dafs auch jedes gebildete Gemeindeglied sich aus ihnen belehren lassen kann. Nicht immer passen die — im übrigen vortreff-

lichen — Illustrationen zum Text. Z. B. im Artikel „backen“ zeigt das Bild zahlreiche Buchstaben und Zahlen, welche im Texte nicht berücksichtigt sind; dasselbe gilt von dem Bilde S. 504 „Kriegsgefangene der Ägypter“, das überhaupt an diese Stelle („christliche Kunst“) nicht hinzugehören scheint.

4. Zur Kirchengeschichte.

Über die Behandlung der neueren Kirchengeschichte an den höheren Lehranstalten nach Maſsgabe des Lehrplans für die evangel. Religionslehre vom 6. Jan. 1892 hat Oberlehrer Rich. Lüngen in Köln eine Programmarbeit veröffentlicht. Von der Überzeugung ausgehend, daſs es Verwunderung erregen würde, wenn eine neunklassige Schule ihre Zöglinge, die so umfassende geschichtliche und litterarische Kenntnisse erhalten, nicht auch über die Geschichte der christlichen Kirche viel eingehender unterrichte, als dies die Volksschule vermag und thut; und in der ferneren Überzeugung, daſs die neuen Lehrpläne das Pensum der Kirchengeschichte allzusehr einschränken, ja sogar herbeiführen, daſs der gröſste Teil unserer Schüler, etwa 80 Prozent, von derselben weniger kennen lernen, als die Volksschüler, will der Verf. hier den Versuch machen, kurz anzugeben, was aus diesem Fache durchgenommen werden müsse. Es werde aber genügen, wenn dies vorwiegend an dem Pensum der neueren Kirchengeschichte erläutert werde. In kurzer Übersicht wird zunächst gezeigt, was aus der älteren Zeit über die Lehrpläne hinaus zu lehren ist. Der Verf. stimmt in dieser Beziehung der Hauptsache nach mit dem überein, was in diesen Blättern (1891 S. 7 ff.) als von dem Referenten erbeten durch den Erlaſs des Königl. Ministeriums vom 19. April 1892 als zulässig bezeichnet worden ist. Für die neuere Kirchengeschichte wirft der Verf. mit Recht die Frage auf: „Welche seltsame Vorstellung von der evangelischen Kirche muſs der Schüler gewinnen, wenn er, nachdem ihm die Reformation als die Erneuerung des biblischen Christentums dargestellt worden ist, von der weiteren Entwicklung des Protestantismus und seinem Einflusse auf Lebensanschauung und Sitte in drei Jahrhunderten nichts mehr hört? Wo bleibt denn die Wirkung der Reformation? Hat der Protestantismus keine Bedeutung für sich? Ist er nur als Gegensatz gegen den Katholizismus der Reformationszeit berechtigt?“ Es muſs gezeigt werden, wie auch die katholische Kirche durch den Einfluſs der Reformation sich selbst wieder erhob und erstarkte; wie sie nach dem Westfälischen Frieden dem mächtig werdenden Staate gegenüber erlahmte, im 19. Jahrh. sich wieder zu erstaunlicher Macht emporschwang. Dagegen stand der Protestantismus der neuen Aufgabe gegenüber, die Kirche zu konsolidieren, Verfassung, Kultus, Lehre festzustellen. Daſs es da nicht ohne Fehlgriffe abging, ist verständlich. Aber was diese Kirche am Leben erhielt, war der in Gottes Wort gewurzelte Glaube, war das unter dem schwersten Druck am fröhlichsten erblühende evangelische Kirchenlied, war das christliche Haus und Bürgertum. Die tiefgehende Bedeutung des

Pietismus ist sorgfältig ins Licht zu stellen, der in den Befreiungskriegen wieder erwachende und zu unermüdlichem Liebeswerke treibende Glaube der Väter zu schildern und in Wurzel und Frucht aufzuzeigen; — eine Aufgabe, die natürlich nicht in ein paar Monaten kirchengeschichtlichen Unterrichts in Unterprima gelöst werden kann.

Eine Anzahl von Schriften beschäftigt sich mit dem ganzen Pensum der Kirchengeschichte; etliche andere haben mehr monographischen Charakter. Wir besprechen jene zuerst. D. Friedrich Lohmanns *Lehrbuch der Kirchengeschichte für höhere Lehranstalten* hat in 3. umgearbeiteter Auflage Prof. Dr. Netoliczka zu Kronstadt in Siebenbürgen herausgegeben. Der Bearbeiter geht in seinem Vorwort von dem Satze aus, der in diesen Jb. 1890 S. 38 ausgesprochen wurde: „Ein Lehrbuch soll kein Gerippe sein, dem erst der Vortrag Fleisch und Blut giebt; ein Gerippe ist unter allen Umständen etwas Widriges.“ Danach ist das Buch zu einer fortlaufenden übersichtlichen Geschichtserzählung umgestaltet worden. Der eben erwähnte Ministerialerlafs ist für die Auswahl, d. h. für den gröfseren Umfang des Stoffes mafsgebend gewesen. In vier Perioden wird die Kirchengeschichte behandelt: bis Constantin, bis zu Karl dem Grofsen, bis zur Reformation, bis zur Gegenwart. Durchweg ist auch die kulturgeschichtliche Seite der christlichen Entwickelung genügend berücksichtigt. Die christliche Kunst erhält eine ausreichende Darstellung. Die Hälfte des Buches beschäftigt sich mit der Zeit vor der Reformation, die andere Hälfte ist der nachreformatorischen Periode gewidmet. Besondere Abschnitte behandeln den englischen Deismus, die französische, die deutsche Aufklärung, die deutsche Nationallitteratur in ihrem Verhältnis zur Aufklärung. Mit der Stiftung des Evangelischen Bundes 1887 schliefst das Buch.

Umfangreicher und auf einen Unterricht von zwei Jahren (im Königreich Sachsen!) berechnet ist das *Handbuch der Kirchengeschichte für höhere Lehranstalten usw.* von Dr. lic. Paul Viktor Schmidt. Es will ein Lesebuch sein, kein eigentliches Lehrbuch. Unter diesen Umständen kann davon abgesehen werden, dafs der Stoff für die Schule doch allzu weitläufig ausgesucht ist. Die Lehrstreitigkeiten untergeordneterer Art könnten fehlen: Monarchianismus, Monotheletismus, Priscillianismus, Paulicianismus sind ismen, mit denen man die Schuljugend fröhlichen Gewissens verschonen kann; auch Scholastik und Mystik dürften für die Schule nicht einen so breiten Raum einnehmen. Die Darstellung im Buche ist lebendig, warm, irenisch und doch voll festen und klaren Bekenntnisses. Die Geschichte der aufserdeutschen Reformation ist eingehend besprochen, die neueste Zeit mafsvoll und wohlwollend beurteilt. Nur würde der Schreiber dieser Zeilen sowie D. Warneck sich mit Recht dagegen verwahren, zur „Mittelpartei“ gerechnet zu werden (S. 317). Unsere Aufgabe war gerade, von seiten der „positiven Union“ dem Evangelischen Bunde Verständnis entgegenzubringen.

Dafs auch die *Dogmengeschichte* von Prof. D. A. Harnack von

dem Religionslehrer mit Nutzen bei der Vorbereitung gebraucht werden wird, versteht sich von selbst. Im Verhältnis zu dem gröfseren Werke des Verf.'s (Lehrbuch der Dogmengeschichte) ist es eine übersichtlich gehaltene zusammenfassende Wiedergabe der dort gewonnenen Resultate und teilt dessen Vorzüge und Einseitigkeiten, über welche sich auszulassen hier nicht der Ort ist. Die Gefahr, bei dem kirchengeschichtlichen Unterrichte auf Grund dieser anziehenden Dogmengeschichte gerade die Entwickelung der christlichen Lehre allzu ausführlich zu behandeln, mufs allerdings mit Umsicht vermieden werden, wie denn Vorsicht im Gebrauche des Buches überhaupt anzuraten sein möchte. Die evangelische Lehrentwickelung ist äufserst knapp gehalten. Nur das letzte Kapitel „Die Ausgänge des Dogmas im Protestantismus“ beschäftigt sich auf 24 Seiten, nach einer Einleitung mit dem „Christentum Luthers, der Kritik Luthers an der herrschenden kirchlichen Überlieferung und am Dogma“, und mit „den von Luther neben und in seinem Christentum festgehaltenen katholischen Elementen“.

Ein *Repetitorium* der evangelischen Religionslehre für obere und mittlere Klassen. sowie zur Vorbereitung für die Abgangsprüfung an höheren Schulen, Lehrer- und Lehrerinnenseminarien und für die höhere Lehramtsprüfung hat Dr. H. Gruber mit dem 1. Teil: *Kirchengeschichte* zu schreiben begonnen. Das Vorwort stellt zu diesem 1. Heft des „Repetitoriums der Religion“, wie es hier ungeschickt heifst, noch zwei weitere: Bibelkunde und Glaubenslehre in Aussicht. Gleich im 1. Satze findet sich ein Anstand: Jakobus der Jüngere wird der Bruder des Herrn genannt; das ist doch mindestens sehr streitig. Sonst sind mir keine Unrichtigkeiten aufgefallen. Die bunte, auf dem Titel genannte Gesellschaft wird sich ja wohl das jedesmal für sie Passende aus dem Heftchen herauszulesen wissen.

Ein interessantes Schriftchen ist in den „Zeitfragen des christlichen Volkslebens“ von Pastor Ernst Scharfe veröffentlicht worden: *Die christliche Zeitrechnung und der deutsch-evangelische Kalender*. Der Verf. zeigt, wie die christliche Zeitrechnung allmählich entstanden ist und im Laufe der Jahrhunderte wiederholte Verbesserungen hat erfahren müssen. Gegenüber dem Unfuge der sozialdemokratischen Kalender dringt er auf Herstellung eines deutsch-evangelischen Kalenders, in welchem, unter Ergänzung des Piperschen, alle für die evangelische Kirche und die deutsche Nation wahrhaft grofsen Momente und Persönlichkeiten eine Stelle erhalten müfsten. Er sieht in der Herstellung eines solchen mit Recht eine wichtige Aufgabe der evangelischen Kirchenregierungen Deutschlands, die, „so Gott will, durch eine deutsch-evangelische Generalsynode“ einmal zum Abschlufs gebracht werden wird.

Die urchristliche Kirche in Lehre und Leben nach der ***Διδαχὴ τῶν δώδεκα Ἀποστόλων***, eine Programmarbeit vom Oberlehrer Biesenthal, weist auf die grofse Bedeutung dieses Fundes von Bryennios, dem gelehrten Metropoliten Nikomediens, zusammenfassend hin. Der Verf.

unternimmt es, das Ergebnis der bisherigen Forschungen zu formulieren. Zunächst gibt er den Gedankengang der „Apostellehre“, dann das Wichtigste aus ihrer Geschichte, und bespricht im weiteren die Hauptkontroversen über die Didache. 1. Die Didache und der Barnabas-Brief, dessen letzte Kapitel bekanntlich fast wörtlich mit dem ersten Teil der Apostellehre übereinstimmen. 2. Die Didache und der Hirt (des Hermas). 3. Wann und wo ist die Didache entstanden? 4. Zweck der Didache und Standpunkt ihres Verfassers. Im einzelnen werden die Lehren der Didache durchgenommen: von Gott, Jesus, dem heiligen Geist, von Sünde und Sündenbekenntnis, von Gebet und Fasten, von den letzten Dingen, von der Taufe, der Eucharistie, von Aposteln, Propheten und Lehrern, Bischöfen und Diakonen. Wiewohl der Verf. zu den Streitfragen nirgends selbständig Stellung nimmt, so ist doch die übersichtliche Darstellung des Standes der Frage nach der Bedeutung der Didache immerhin wertvoll und willkommen.

Gleichfalls eine Programmschrift, aber in dem so viel handlicheren Oktavformat, wozu die Genehmigung vom Ministerium hat erbeten werden müssen, ist die Arbeit vom Oberlehrer Auerbach in Cuba-Gera: *Quellensätze zur Kirchengeschichte. I. Stück. Alte Kirche.* Die Schrift soll den Schülern in die Hand gegeben werden, damit aus den Quellen selbst, die in guter Übersetzung und möglichst ungekürzt mitgeteilt werden, die geschichtliche Erkenntnis erwachse. In 4 Abschnitten wird der Stoff gegegeben: Kampf und Sieg, Bekenntnis und Lehre, Kultus und Sitte, Amt und Gemeinde. Wir finden in I: Tacitus' Bericht über Neros Christenverfolgung; Plinius' Brief an Trajan mit dessen Antwort, Eusebius über Polykarps Martyrium, Origenes' Mitteilungen über die Angriffe des Celsus gegen das Christentum, Minucius Felix über die heidnische Polemik, Stücke aus den Apologieen des Justin und Tertullian, Cyprians Urteil über die lapsi, und das Toleranzedikt von 313. Im II. Abschnitt werden Apostolicum, Nicaenum und Chalcedonense griechisch gegeben, dazu in Übersetzung Stücke aus dem „Gastmahl“ des Arius nach Athanasius und 6 Sätze des Pelagius. No. III teilt aus dem Brief von Clemens an die Korinther einen Abschnitt „aus dem ältesten bekannten Kirchengebet“ mit; dann kommen Auszüge aus der Didache, Tertullian über das Gebet, Cyrill von Jerusalem über Taufe, Salbung und Abendmahl, endlich ein griechischer und ein lateinischer Hymnus. Man sieht, eine reichbesetzte Tafel, wo Zeit ist, zuzulangen. Das Vorwort sagt freilich von vornherein: „In der Stoffbeschränkung bis auf das Mafs der neuen preufsischen Vorschriften herabzugehen, erschien unmöglich.“

Ein liebliches Bild aus der vorreformatorischen Zeit entwirft Pfarrer Theod. Jäger in dem Büchlein *Heinrich Seuse aus Schwaben (genannt Suso).* Dieser liebenswürdige Bufsprediger im Mönchsgewande mit seiner alles durchdringenden Jesusliebe ist lebendig gezeichnet und in seinen Schriften geschickt zu Worte gebracht. Es wird auch Nichtlehrern eine liebe Lektüre sein.

Nur benennen, nicht einmal näher kennzeichnen können wir, um nicht zu weit abzuschweifen, zwei neu erschienene Heftchen der verdienstvollen *Neudrucke deutscher Litteraturwerke* des 16. und 17. Jahrh. No. 103 von Lic. Dr. Nikolaus Müller, Prof. in Berlin, herausgegeben: D. Martin Luther. Ein Urteil der Theologen zu Paris über die Lehre D. Luthers (mit prächtigen Randglossen des Reformators). Ein Gegenurteil D. Luthers. Schutzrede Phil. Melanchthons wider dasselbe Parisische Urteil 1521. Und No. 118: Aus dem Kampf der Schwärmer gegen Luther. Drei Flugschriften 1524, 1525 (von Luther, Müntzer und Ickelschamer); herausgegeben von dem bekannten Lutherfoscher Ludwig Enders.

Desgleichen auf die Erwähnung beschränken müssen wir uns bezüglich der kleinen Schrift eines anderen berühmten Lutherkenners: Julius Köstlin, *Martin Luther*. Ursprünglich eine „Festschrift", 1883 von der historischen Kommission der Prov. Sachsen herausgegeben, ist sie nun als No. 709 in die 25 Pfennighefte der Bibliothek der Gesamtlitteratur des In- und Auslandes aufgenommen. Die Person des Verf. und die Thatsache, dafs von dem Büchlein in seinem ersten Gewande 21 Auflagen in 35000 Exempl. erschienen sind, überhebt uns jedes empfehlenden Wortes. Wir wünschten es in der Hand jedes Schülers höherer Lehranstalten.

Eine eingehendere Besprechung verdiente und kann doch an dieser Stelle nicht erhalten die neue, grofse, zweibändige Lutherbiographie von Kolde, welche zehn Jahre zu ihrer Vollendung gebraucht hat: *Martin Luther*, eine Biographie von Prof. D. Theod. Kolde in Erlangen. Der Vorzug dieses Werkes ist neben der aufserordentlich frischen, lebendigen, klaren Form die überaus fesselnde Schilderung und Beleuchtung der allgemeinen geschichtlichen und vor allem der sozialen Zustände der Zeit Luthers und der ihr vorangegangenen Jahrzehnte. Was Janssen in so tendenziös einseitiger Weise unternommen hat: durch Idealisierung der religiös-sittlichen Zustände des ausgehenden Mittelalters die „sogenannte" Reformation als ein zerstörendes und verwirrendes Attentat auf das öffentliche Leben des deutschen Volkes darzustellen, das findet hier eine detaillierte und nüchterne Widerlegung durch die Zeichnung der Zeit im Lichte der geschichtlichen Wirklichkeit. Das Buch ist nicht ausschliefslich für Gelehrte geschrieben; die Citate, so weit sie nötig waren, sind in den Anhang verwiesen, und da auch wird Fremdsprachliches möglichst vermieden. (Wo ein fremdsprachliches Citat sich zuerst findet, Vorrede p. VI, mufs es übrigens *ἵνα* heifsen und nicht *ὅτι*).

Im Anschlusse an diese Lutherschriften darf ich vielleicht auch noch eine eigene Arbeit hier nennen, deren Brauchbarkeit für die Schule dadurch anerkannt sein möchte, dafs soeben der preufsische Unterrichtsminister Dr. Bosse 5000 Exemplare derselben für sein Ressort zur Verteilung an die Schulen bezogen hat: *Die Erneuerung der Wittenberger Schofskirche eine That evangelischen Bekenntnisses.* Auf Grund der amtlichen Quellen dargestellt von Prof. D. Witte. Es handelt sich hier um die Geschichte der Schlofskirche von ihren ersten Anfängen an bis

zur glorreichen Restauration durch die Hohenzollern. Besonders die entscheidende Teilnahme des Kronprinzen Friedrich Wilhelm an der würdigen Erneuerung dieses kirchenhistorisch so wichtigen Baues ist nach den eigenhändigen Briefen und Bestimmungen des erlauchten Herrn sorgfältig geschildert. Auch die Grundgedanken der Festfeier am 31. Oktober 1892 erhalten ihre authentische Beleuchtung. Beigegeben ist ein Faksimile der vom Kaiser und den evangelischen Fürsten im Lutherhause niedergelegten Urkunde.

Durch Darstellungen aus der Zeit nach Luther soll der Schule dienen des Kadettenpfarrers Schneider Schrift: *Lebensbilder aus der Geschichte der evangelischen Kirche von Luther bis zur neueren Zeit.* Dieses zweite Heft eines „Religionsbuches für die oberen Klassen höherer Lehranstalten“ ist aus praktischen Gründen dem ersten voraufgeschickt worden. Aufser den Reformatoren werden Paul Gerhardt, Spener, Francke, Zinzendorf, Schleiermacher, Oberlin, Gofsner, Fliedner, Wichern in kurzen Biographieen geschildert. Der letzte Abschnitt ist dem „Anteil der Hohenzollern am Leben der evangelischen Kirche“ gewidmet.

Endlich sei noch erwähnt, dafs die früher besprochene Schrift D. Warnecks: *Die Mission in der Schule*, ein Handbuch für den Lehrer, bereits in 6. verbesserter Auflage vorliegt; und dafs in demselben Verlage, Bertelsmann in Gütersloh, von Dr. Heilmann in 2. Auflage eine brauchbare, übersichtliche *Missionskarte der Erde mit Begleitwort* erschienen ist. Den deutschen Kolonieen ist im Begleitwort sowie auf der Karte besondere Berücksichtigung zu teil geworden.

IV.

Katholische Religionslehre

J. N. Brunner.

I. Allgemeines.

Eine Erziehungs- und Unterrichtslehre wird sich über die Religion als Erziehungsfaktor und Unterrichtsgegenstand aussprechen müssen. „Der Religionsunterricht ist der geistigste und idealste“ und „es ist eine hohe Aufgabe des Religionsunterrichtes, eine klare, christliche Weltanschauung in den Schülern zu bilden“. Das sind die entscheidenden Sätze, in welchen sich das neueste Werk auf diesem Gebiete ausspricht. *Die Grundlinien der Gymnasial-Pädagogik auf Grundlage der Psychologie* von Dr. Joh. Nusser haben mit den angezogenen Worten die Bedeutung und die Aufgabe des Religionsunterrichtes im Rahmen des Gymnasiums charakterisiert. Das Werk, vom positiven Standpunkt aus geschrieben, wendet sich ebenso entschieden von der Herbartschen Modepsychologie ab, als es dem Ansturm auf das heutige Gymnasium sich entgegenstellt. Es war ein fruchtbarer Gedanke, das Gymnasium als den Vermittler des Kulturbesitzstandes für die Jugend zu behandeln. Ohne polemisch zu werden, ist hier in ruhiger, objektiver Weise erwiesen, inwiefern und inwieweit das heutige Gymnasium auf der Höhe moderner Anforderungen steht, wie dasselbe, ohne mit seiner geschichtlichen Vergangenheit zu brechen, allen Bildungselementen Raum gewährt. Gerade die psychologische Analyse der Unterrichtsfächer des jetzigen Gymnasiums vollendet die Beweisführung für die völlige Zulänglichkeit desselben, sofern nur die Grenzlinien seiner Interessensphäre nicht über seine kulturelle und historische Wesensbestimmung hinausgerückt werden. Aber so sehr das Buch nach seiner prinzipiellen Seite befriedigen mag, so bleibt es hinter billigen Erwartungen zurück in dem Objekte seiner Betrachtungen, welchem es einen besonders hohen Gehalt idealen Inhaltes vindiziert. Es kann ja nicht erwartet werden, daſs im Rahmen einer Gymnasialpädagogik, und zumal wenn diese nur Grundlinien zeichnen will, eine Didaktik und Methodik des Religionsunterrichtes gegeben wird. Eine ausreichende und korrekte Orientierung über denselben darf man wohl erwarten. Der Religionsunterricht kommt zur Sprache einmal in

der psychologischen Analyse der Unterrichtsstoffe. Mit etwas mehr als einer Seite ist dies abgethan, obwohl einleitend der gewichtige Satz niedergeschrieben ist: „Zu jenen Unterrichtsstoffen, welche einen idealen Inhalt mitteilen, gehört in besonders hohem Grade die Religion,“ während der Turnunterricht allein auf mehr als zwei Seiten in diesem Zusammenhange gewürdigt wird; ja dieses Fach nimmt allein so viel Raum ein als die übrigen idealen Inhalt mitteilenden Unterrichtsstoffe. An anderer Stelle kommt der Religionsunterricht zur Sprache bei der Schilderung des psychologischen Betriebes der einzelnen Unterrichtsfächer. Hier ist der „Lehrweise“ eine knappe Seite eingeräumt. Das sind kaum mehr punktierte, geschweige ausgezogene „Grundlinien“. Bei einer materiellen Abschätzung des so spärlich im Verhältnis zur ganzen Anlage Beigebrachten kann das Urteil nicht milder werden. Die Darlegung der christlichen Weltanschauung ist zwar vom positiven Standpunkt aus gegeben. Aber sie wird den Protestanten nicht befriedigen und beim Katholiken an mancher Stelle den Wunsch nach theologischer Bestimmtheit und Korrektheit erwecken. Der Verzicht auf konfessionelle Ausprägung läſst nur im allgemeinsten Umrisse eine Inhaltsangabe der christlichen Offenbarung zu. Fachmännischer Beirat würde wohl die Schwierigkeit behoben haben. Mehr als miſsverständlich ist für Katholiken der Satz: „Diese Gnade (scil. der Rechtfertigung) spendet Gott sowohl unmittelbar an diejenigen, die aufrichtig wollen, als auch indirekt durch das Priesteramt der Kirche“ (S. 300) und nicht wenig bedenklich der Satz: „Die Rückkehr zu Gott wird in der christlichen Religion zu einer innigen Vereinigung mit Gott selbst durch die hl. Eucharistie“ (S. 301). Die „Ziele und Aufgaben“ des Religionsunterrichts sind weder nach der Breite noch nach der Tiefe entsprechend gezeichnet. Es ist nicht mehr als eine logisch mangelhafte Skizze einer Apologetik für die Oberklasse. Um hier Solides zu bieten, wäre die Information aus einem der vielen gediegenen Lehrbücher, ein Blick in den bayerischen Lehrplan nicht zu umgehen gewesen, und ein Kolleg bei Dr. Walter über Didaktik und Methodik des Religionsunterrichts an den humanistischen Gymnasien wäre dem Philologen nur von Nutzen gewesen. Das Lavieren zwischen den Konfessionen hat sein unvermeidliches Geschick. Eine Unterrichts- und Erziehungslehre für die Hand des Lehrers muſs den thatsächlichen Verhältnissen Rechnung tragen. Thatsächlich aber wird der Religionsunterricht an unseren Mittelschulen konfessionell erteilt. Wenn eine Gymnasialpädagogik diesem Umstande nicht gerecht werden will, dann möge sie sich auf eine möglichst kurze und allgemeine Fixierung der Stellung der Aufgabe, des Betriebes des Religionsunterrichtes beschränken. Von einer Darstellung des Gymnasialunterrichtes die Erwartung zu hegen, daſs dieselbe nicht nur dem Philologen und Mathematiker, dem Musik-, Turn- und Zeichenlehrer fromme, sondern auch dem Religionslehrer, ist kein unbilliges Verlangen.

Auf der höheren Stufe des Religionsunterrichts an unseren Mittelschulen sieht sich der Vertreter desselben spärlich von fördernder Litteratur unterstützt. Als Dr. F. Walter 1893 seinen *Beitrag zur Didaktik*

und Methodik schrieb, hat er damit in des Wortes vollster Bedeutung einem weit und tiefgefühlten Bedürfnis begegnet. Was für gewöhnlich unter dem Namen „Katechetik“ in die Erscheinung tritt, geht nicht hinaus über eine Anweisung zur Erteilung des Katechismus- und biblischen Geschichtsunterrichts. Dabei tritt das Auffallende zu Tage, dafs diese Werke, obwohl sie an eine sehr breite Adresse sich wenden, nur ganz langsam in ihren Auflagen vorwärts schreiten. Wenn man damit vergleicht die günstige Aufnahme, welche der Praxis unmittelbar dienende Arbeiten finden, so liegt der Schlufs nahe, dafs die Zahl der Praktiker, welche die theoretischen Regeln und Grundsätze anwenden, ohne um ihre wissenschaftliche Begründung sich ernsthaft zu kümmern, jene um ein bedeutendes übersteigen, die mit sicherem und vollem Bewufstsein der Theorie den praktischen Unterricht betreiben. Schöberls *Katechetik*, mit ihren 664 Seiten im Jahre 1890 erschienen, hat noch keine zweite Auflage gefunden, dagegen ist die *Kurzgefafste Anleitung zur Theorie der Katechetik* von Dr. A. Ricker mit ihren paar Dutzend Seiten 1893 um eine weitere, zur 4. Auflage, vorgeschritten. In Mitte der beiden genannten und bereits im V. Jahrgang der Jahresberichte eingehend besprochenen Autoren steht die 1892 erschienene *Katechetik für Lehrerbildungsanstalten und Priesterseminarien* von dem Direktor des schwyzerischen Lehrerseminars in Ingenbohl, Dr. Fried. Noser. Wenn die „Anleitung“ Rickers mehr als ein Leitfaden, welchem Vorlesungen über Katechetik sich anschliefsen, und Schöberls „Lehrbuch“ mehr als ein Nachschlagebuch zu betrachten ist, um bereits erworbene, elementare Kenntnisse zu vertiefen und zu verbreitern, so tritt Noser unmittelbar in den Dienst des Lernenden. In drei Abteilungen, welche nacheinander Anleitung geben zur Behandlung des Katechismus, der biblischen Geschichte, der Liturgik, ist Weisung für das ganze Gebiet der Katechetik gegeben in streng logischer und klar übersichtlicher Ordnung. Über dem Ganzen aber ist nicht nur das Wort des hl. Augustin „Audiendo credat, credendo speret, sperando amet“ gesetzt, sondern schwebt auch der klare und liebevolle Geist desselben. Das Urteil der Linzer Quartalschrift (1894 S. 425) ist unbedingt zutreffend: In dieser Katechetik werden Lehrer und Seelsorger auf wenigen Seiten alles finden, was ein Katechet wissen und thun mufs, damit der Religionsunterricht sein hehres Ziel: „Förderung des Glaubens und des christlichen Lebens“ erreiche. Der Abrifs der Geschichte des Religionsunterrichts und des biblischen Geschichtsunterrichts erträgt, ohne das Gleichgewicht mit der Theorie zu stören, eine Erweiterung, um dann als historische Einleitung vorangestellt zu werden. Da die Katechetik auch für Priesterseminarien bestimmt ist, in welchen die Religionslehrer der höheren Schulen ihre Heranbildung finden, so ist die Einfügung von Grundzügen für den Religionsunterricht einer höheren Stufe eine noch zu bethätigende Ergänzung, wogegen der Wegfall der einen und anderen schweizerischen Eigentümlichkeit keinen Verlust bedeutet.

„Das Wort als Erziehungsmittel ist für die ganze Erzieherwelt ein

Gegenstand von grofser Bedeutung und Wichtigkeit." Mit diesem Satz bietet sich ein Büchlein als Wegweiser allen an, welche die Jugend erziehen und unterrichten. *Das erziehliche Wort*, so nennt sich das Büchlein, geschrieben von Frl. M. E. Marchand, geschöpft aus der Litteratur und der eigenen Erfahrung. Alle Erziehungsmittel wenden wir den Zöglingen durch das Wort zu. Da ist es eine verdienstliche Sache, dieses mächtigste Hilfsmittel zur Erziehung auf allen ihren Stufen einer eingehenden Erörterung zu unterziehen. Es ist unternommen worden von einer Dame, und über 300 Seiten haben sich damit gefüllt, aber nicht im Strome einer selbstgefälligen Redseligkeit, sondern in der gründlich disponierten Anlage einer eingehenden Erörterung. Es sind nicht nur die Eigenschaften, welche das erziehliche wirksame Wort haben soll und mufs, eingehend behandelt, sondern auch Zweck und Art desselben. Das alles geschieht mit so viel Güte und Hingebung, mit so viel feinem Verständnis und reichem Geiste, dafs man ohne Ermüdung und Abspannung liest und gerne in den Kauf nimmt, wenn da und dort rednerische Wärme zu wortreich und umständlich wird. Die Lektüre kann nur stärken in der idealen Auffassung des Lehrberufes und in einer bis zum einzelnen Wort sich erstreckenden Treue der Pflichterfüllung. Die vornehmste Rolle aber kommt dem „erziehlichen Worte" im Religionsunterricht zu, das um so genauer abgewogen und um so feiner gestimmt sein mufs, auf je höherer Stufe derselbe sich bewegt, und deshalb ist der Religionslehrer an einer Erörterung darüber zunächst und dringendst interessiert.

Ein anderes, aber viel weniger angenehmes Kapitel aus Unterricht und Erziehung auch für den Religionslehrer ist die Straffrage. Eine gründliche und selbständige Erörterung derselben liegt in dem Buche des Seminaroberlehrers J. J. Sachse *Geschichte und Theorie der Erziehungsstrafe* vor. Das Thema scheint Interessenten gefunden zu haben, wie die eben erschienene zweite Auflage bekundet, welche zugleich sachliche und formelle Verbesserungen bietet. Das Buch ist eine beachtenswerte Monographie. Wenn auch für die höheren Schulen das Strafgebiet eingeschränkter ist als für die Volksschule, bezüglich des Wesens, der Verwendbarkeit und der Wirkungen der Strafe gelten auch dort wesentlich keine anderen Grundsätze, nur für die besonderen Verhältnisse modifizierte. Das strafende Wort und der strafende Blick werden für den Religionslehrer die regelmäfsigen und ordentlichen Strafmittel sein, womit aber die Anwendung noch anderer durch die Schulordnung zulässiger Strafen für besondere Fälle nicht ausgeschlossen sein soll. „In der Religionsstunde sollen alle Strafen möglichst vermieden werden." Dieser Satz ist unbedingt zu unterschreiben, nicht aber darf dem Religionslehrer alle Strafberechtigung aus inneren Gründen abgesprochen oder eine eintretende Strafnotwendigkeit gar auf sein Schuldkonto gesetzt werden. In dieser Richtung dürfte die Studie etwas zurückhaltender sich auslassen.

Neben diesen beiden Monographieen haben Fachblätter in besonderen Aufsätzen noch andere Themen, welche unmittelbar oder mittelbar die

Materie der Didaktik und Methodik des katholischen Religionsunterrichts betreffen, aufgegriffen. *Religionsunterricht der Jugend in erziehlicher Weise* lautet die Überschrift eines längeren Aufsatzes in den *Katechetischen Blättern* 1893 S. 119, 135. Er ist die Bearbeitung einer im Bistum Augsburg für 1890 gegebenen Pastoralkonferenzthese. Das Thema ist gewifs kein neues, aber der Umstand, dafs die Erörterung desselben von kirchlicher Autorität auferlegt wurde, bekundet die Sorgfalt, welche man dort hegt, um den Klerus in seinen Aufgaben tüchtig zu machen und zu erhalten. Es sind zwar neue Gesichtspunkte nicht aufgezeigt worden, aber es war eine notwendige Gelegenheit, mehr ins Detail und nicht blofs summarisch des ersten und letzten Zieles jedes Religionsunterrichtes sich bewufst zu werden. Um im alten Geleise wenigstens mit neuen Schienen zu fahren, wäre die Technik der Psychologie zu verwenden gewesen und hätte nicht blofs der alten, sondern auch der neuen und neuesten Litteratur gedacht werden sollen.

Aus den drei Objekten, mit welchen der erziehliche Religionsunterricht sich zu beschäftigen hat, greift dasselbe Fachblatt (1893 S. 140) das Gedächtnis heraus und bespricht *Die Notwendigkeit des Memorierens im Religionsunterricht.* Das Ergebnis, geschöpft aus den Aussprüchen von Autoren wie Alleker, Auth, Damroth, Erdmann, Hirscher, Hirschfelder, Knecht, Ohler, Schöberl lautet: „Ohne Memorieren beim Religionsunterricht geht es nicht. Wörtlich sind zu memorieren der Katechismus, in der biblischen Geschichte die Gebote und Verheifsungen des Herrn, die Weissagungen, die Gleichnisse und andere Lehrvorträge des Herrn, seine Aufträge und seine Anordnungen.“ In dieser Umgrenzung und Beschränkung kann die Notwendigkeit des Memorierens auch für den Religionsunterricht auf einer höheren Stufe anerkannt werden.

Die Frage, wie sich die religiöse Belehrung auf die besonderen Zeitbedürfnisse einzurichten habe, ist eine didaktische. Wenn zu derselben ein Mann von der Bedeutung wie Professor Lehmkuhl das Wort ergreift, so ist das eine Stimme, die nicht ungehört verhallen darf. Seine Auffassung hat er niedergelegt in dem Aufsatze: *Die Verteidigung des Glaubens und der Gläubigen gegen den Unglauben.* (Linzer theol. Quartalschrift 1894 II S. 260 ff.) Man könnte es Grenzlinien der Apologetik nennen, die hier gezogen sind: es ist eine wirksame Präventions- und Abschreckungstheorie entwickelt, welche eben den Unglauben von vornherein verhütet. Lehmkuhl will keineswegs einen Verzicht auf die apologetische Ausrüstung, aber er will mehr: den Gläubigen und den Glauben unangreifbar machen, sie mit kugelsicherem Panzer bewehren. „Schon früh, sehr früh, bevor noch Elternhaus und Schule genügende Kenntnisse mitteilen konnten, müssen Einwürfe und Angriffe gegen Religion und Glauben gehört werden, welche darnach angethan sind, Verstand und Herz zu vergiften und sie dem Glauben und der Gnade Gottes zu entfremden. Gegen solche Anfechtungen ist das katholische Volk und seine Jugend zu waffnen.“ Gegen diese künftigen Einzel-Angriffe miteinander liegt abweisende Wehr in der durchdringenden Überzeugung von zwei

Wahrheiten, oder wie der Gelehrte selbst sich ausdrückt: „Alle apologetischen Wahrheiten, welche den Ungläubigen oder Nichtgläubigen zum Glauben führen müssen, und welche den Gläubigen im Glauben bewahren, sind nur eine Entwickelung der beiden Sätze: 1. Gott verdient und fordert mit Recht festen Glauben für alles, wenn er sich etwa herabläfst, den Menschen irgend etwas zu verkünden. 2. Thatsächlich hat Gott den Menschen eine Reihe von Wahrheiten mitgeteilt . . . . je tiefer jemand in die Kenntnis dieser beiden Sätze eindringt und je besser er sie durchschaut, desto besser ist er, an sich genommen, gegen Angriffe auf den Glauben gewaffnet.“ Nun folgt eine Anweisung zur Einführung in ein volleres Verständnis dieser Sätze, in zwei Themen konzentriert, nämlich 1. Analyse der Bosheit des Unglaubens gegenüber dem unehrlichen und leichtfertigen Übergang zur Tagesordnung in Sachen des Glaubens. 2. Feststellung des wahren Begriffs des Glaubens und des Begriffs des wahren Glaubens gegenüber Indifferentismus und Häresie. An dieser Stelle mufs natürlich dieses Schema über die Auseinandersetzungen Prof. Lehmkuhls genügen. Die Gesichtspunkte, welche hier in den Vordergrund vor allem anderen apologetischen Apparat treten, befestigen neuerdings die Überzeugung, welche diese Blätter schon vor einigen Jahren vertraten, dafs die apologetische Kunst lange vorher thätig werden mufs, ehe sie ex professo betrieben wird. Der Religionsunterricht unserer Mittelschulen mufs ab initio apologetisch durchwachsen sein. Es sind allgemeine führende Gedanken, welche Prof. Lehmkuhl gegeben. Andere gehen mehr auf das unmittelbar Konkrete ein. Die Diskussion über die Aufgaben des Religionsunterrichts mit Rücksicht auf die soziale Frage wird wohl so lange nicht verstummen, als sie selbst die Geister beschäftigt. In Tagesblättern, Zeitschriften, Broschüren und Büchern kann man darüber lesen und in der biederen Stammkneipe wie im vornehmen Parlamentssaal davon hören: aber darüber buchführen und referieren wird man künftig einem Spezialisten zuweisen dürfen. Das Letzte und doch nicht das Letzte über *Die soziale Frage und die höheren Schulen* hat darüber vor zwei Jahren Dr. Nikel, leider mehr markierend als ausführend geschrieben.

II. Unterstufe.

Katechismus und biblische Geschichte.

Die Reform des Katechismus ist noch immer eine offene Frage, doch scheint dieselbe mehr nach der praktischen als nach der theoretischen Seite hin sich lösen zu wollen. Aber die Theoretiker sind nicht verstummt. Ein gewaltiger Rufer im Streite erhob sich aus österreichischem Lager. Prof. Bernh. Otter am n. ö. Landeslehrerseminarium Wiener-Neustadt hat *Zur Reform des Religionsunterrichts an der Volksschule* das Wort ergriffen. Über 100 Seiten in Lexikonformat umfafst das gedruckte Plaidoyer (1892, Wien, C. Fromme, Separatabdruck aus dem Korrespondenz-

blatt für den katholischen Klerus Österreichs). Mit Feuereifer vertritt es die „Neuschule“. Hirscher-Herbart ist die Parole. Ein Wolkenbruch von Citaten aus pädagogischen und katechetischen Autoritäten geht nieder, um die alte Schule zu vernichten. Der alte Katechismus, eine Reliquie der Scholastik, wird für den religiösen Niedergang der Jugend verantwortlich gemacht, ja geradezu der Verlust des religiösen Sinns der Schule daraus prophezeit. Aber gerade diese übereifrige Art, welche mehr gegen den Gegner wettert, als selber positiv begründet, ist nicht geeignet, für die verfochtene Sache Parteigänger zu gewinnen. Es läfst sich doch nicht verkennen, dafs die ganze geistige Atmosphäre der modernen Zeit vergiftend auf die Jugend wirkt. Die „historisch-biblische Methode“, welche mit so viel Aufwand von Autoritäten und mit so wenig eigenen, aus der Sache genommenen Beweisen empfohlen wird, soll sich ja doch zuvörderst nur auf die Unterstufe beziehen. Nun besitzen aber die so herabgewürdigten gegenwärtigen Katechismen thatsächlich kirchlichen Charakter. Oder was soll denn sonst hinter der Bezeichnung Diözesankatechismus gesucht werden? Die Autorität der Bischöfe steht hinter diesen Katechismen. Es ist und bleibt aber eine Sache des bischöflichen Hirtenamtes die Obsorge für den religiösen Schulunterricht sowohl in formeller wie materieller Gestaltung. Der praktische Katechet hat unzweifelhaft die Berechtigung, mit seinen Erfahrungen auf verbesserungsbedürftige Verhältnisse aufmerksam zu machen. Aber die Kritik darf ein gewisses Mafs ehrfurchtsvollen Respekts nicht überschreiten, auch nicht im wissenschaftlichen Gewande. So annehmbar das auch ist, was alles aus Vergangenheit und Gegenwart Günstiges über „historisch-biblische“ Methode beigebracht wird, die Diskussion in einer solchen Form ist weder wissenschaftlich genug, noch achtet sie schuldige Rücksichten. Sie gewinnt den Gegner nicht, sondern stöfst ihn ab und erschwert die Aufnahme der guten Körner. Diese Blätter können sich mit dieser Kampfesbroschüre eingehender nicht beschäftigen, aber sie durften dieselbe nicht übergehen, weil die Mittelschule ein unmittelbares Interesse daran hat, in welcher Geistes- und Gemütsverfassung ihr die Volksschule ihre Zöglinge übermittelt. An den so oder anders beschaffenen Religionsunterricht derselben haben die Gymnasien und dergleichen Anstalten anzuknüpfen.

Dafs aber an der Verbesserung der Katechismen gearbeitet wird, wenn auch nicht in jenem radikalen Sinne, wie er von den schwarz-gelben Grenzpfählen her empfohlen wird, bekunden die sich mehrenden Neuausgaben von Diözesankatechismen, von welchen jede in ihrer Weise einen methodischen Fortschritt aufweist. Freilich eine Katechismuseinheit, welche sich bis auf eine einheitliche Textredaktion erstreckte, ist nunmehr ein vergangener schöner Traum. Aber die fast allgemeine Annahme des Deharbeschen Katechismus, wenn auch in abweichendem sprachlichen Gewande, ist doch immerhin ein Stück Einheit, und es hat also den Anschein, dafs der deutsche Episkopat, welchem doch einiges Verständnis für die modernen Bedürfnisse und einiges Urteil über die moderne Methodologie zugeschrieben werden darf, mit dem in Acht und Bann erklärten Überbleibsel der Scholastik auskommen will.

Wie wohlthuend berührt nach den erregten und überladenen Auseinandersetzungen Prof. Otters die Ruhe und Einfachheit, mit welcher die *Geschichte des katholischen Katechismus, insbesondere in Deutschland* von P. H. i. G. (Katechet. Monatsbl. 1894 Sp. 129, 170) in Umrissen niedergeschrieben ist. Es fehlt kein Moment und kein Name von Bedeutung. Das „Bild“ berücksichtigt freilich nur den Lehrinhalt desselben und hätte dort, wo der Katechismus anfing, ein Unterrichtsmittel in der Schule zu werden, die Form desselben nicht aufser acht lassen sollen. Das ist es gerade, um was der Katechismusstreit sich dreht. Eine erschöpfende Geschichte des Katechismus wird nicht nur Aufschlufs zu geben haben, wie und warum die einzelnen Lehrstücke in denselben hineingenommen wurden, sondern auch die Phasen seiner sprachlichen Form verfolgen.

Auch einige Winke zur Lösung der Katechismusfrage giebt in der Passauer theol. pr. Monatsschrift (1893 S. 373) „ein Mann, der durch Jahrzehnte Religionsunterricht an verschiedenen Unterrichtsanstalten, höheren und niederen, erteilte und dem Schulwesen auch jetzt noch nicht fern steht“, Kanonikus Gmelch in Regensburg. Er beklagt, „dafs unsere Katechismen, namentlich der letzten Jahrzehnte, doch zu wenig für das Herz und Gemüt bieten“, und verweist auf „drei Hauptmifsstände“: erstens das Vorherrschen des Auswendiglernens, zweitens den Mangel an Verbindung von Geschichte der Offenbarung und Religion, drittens die ungenügende Hervorhebung der schönsten, lieblichsten und süfsesten Wahrheiten. „Nach diesen drei Richtungen kann ein Fortschritt erreicht werden.“ Demgemäfs ist „die Einrichtung zukünftiger Katechismen“ so gedacht: „Jedem neuen Abschnitte des Katechismus gehe ein kurzer Auszug aus der Geschichte der Offenbarung des alten oder neuen Testaments voraus, worin jene historischen Momente kurz vorerzählt sind, in denen die Basis der Katechismuslehre enthalten ist .... Diesem gedrängten Auszuge aus der biblischen Geschichte folge dann die Darstellung der Wahrheiten in kurzen Sätzen nach dem Bedürfnis und Verständnis der Kinder. Und nach jedem einzelnen Hauptpunkte, jeder einzelnen Hauptwahrheit, die dargestellt ist, werde eine Frage formuliert.“ Sieht das nicht nach „historisch-biblischer Methode“ aus? Gewifs, aber ohne Hirscher-Herbartschen Radikalismus. Indes kommen diese Gedanken wohl etwas verspätet, da vielfach neubearbeitete und verbesserte Katechismen bereits an das Tageslicht getreten sind, wie das für Nord- und Süddeutschland der Fall; anderswo, wie in Bayern und in Österreich, ist es als bevorstehend, soweit davon etwas in die Öffentlichkeit dringt, zu betrachten.

Die Herausgabe eines brauchbaren Katechismus bietet verhältnismäfsig gröfsere Schwierigkeiten als die Abfassung eines gelehrten theologischen Werkes und seine Bewährung kann er erst in der Praxis finden. Deshalb ist es ein ganz zweckmäfsiger Gedanke, einen neuen Katechismus erst eine mehrjährige Probe der Praxis bestehen zu lassen, ehe demselben seine definitive Gestalt und Vollendung gegeben wird. So geschah es mit dem *Katechismus für die Diözesen Köln, Trier, Münster, Breslau, Limburg, Ermeland* usw. Die Probezeit ist um, und so machen

nun die Katechetischen Blätter, 1893 S. 39 auf die Punkte aufmerksam, bezüglich deren eine Verbesserung wünschenswert erscheinen dürfte. Diese Besprechung ist das Muster einer sachlichen, objektiven Kritik. In materieller Hinsicht bringt sie ihre Bedenken vor in Bezug auf sachliche Korrektheit und Vollständigkeit, in formeller Hinsicht zeigen sich Schwächen bezüglich der Vollständigkeit, Präzision und passender Anordnung der Fragen, bezüglich des Rhythmus der Fragen und des übersichtlichen Druckes. Der Kölner Katechismus, der „auch in seiner gegenwärtigen Gestalt nach dem Rottenburger für den besten“ gehalten wird, kann in der Beachtung der dort gegebenen gediegenen Bemerkungen an Wert nur gewinnen.

Die Katechismuseinheit wird in Deutschland insofern zur vollendeten Thatsache, als das Deharbesche System regelmäfsig acceptiert wurde, wenn sich auch die eine oder andere Diözese „einige katechetische Kleinigkeiten“ vorbehalten hat. Dafs diese Sonderneigung nicht immer das Bessere trifft, weist Domkapitular Schöberl an einer Partie des *Katholischen Katechismus für die Diözese Paderborn* (Katechet. Bl. 1894 S. 76) nach, nämlich an der Lehre von der Kirche beim 9. Glaubensartikel, und meint schliefslich, es sei fraglich, ob die Gründe zur Abweichung von der Kölner Bearbeitung zu einer solchen Störung der Katechismuseinheit hinreichen.

Wenn jetzt einmal die Redaktionen der einzelnen Diözesankatechismen festliegen, so wird die Ära der Diözesankommentare anbrechen. Rottenburg hat damit bereits den Anfang gemacht, da dem neuen Katechismus alsbald zwei grofse, vollständige *Kommentare* auf dem Fufse folgten. Der eine davon, von K. Möhler, liegt mit seinen vier Bänden nunmehr schon in 2. Auflage vor. Wittenbrink hat sich bereits 1889 in der 4. Auflage von *Deharbes Kürzerem Handbuch zum Religionsunterricht* an den Kölner Katechismus angeschlossen und ist diesem Anschlusse auch in der fünften, 1893, treu geblieben.

In ähnlicher Weise sind dem *Strafsburger Diözesankatechismus* vollständige Katechesen durch Pfarrer Dr. J. Gapp zur Seite gegeben (7., 8. und 9. Bändchen der Kemptener Katechetischen Handbibliothek), wie dem *Katechismus für die Volksschulen im Bistum Regensburg* vier Bändchen *Handbüchlein* vom Stadtpfarrer St. D. Reger, ohne dafs jedoch diese Arbeiten in eine Parallele mit Möhler oder Wittenbrink gezogen werden könnten. Aber sie werden schon ihr hilfsbedürftiges Publikum finden. Welches Schicksal werden am Ende Katechesen haben, welche nicht auf eine bestimmte Katechismusredaktion zugeschnitten sind? Die Dr. Th. Dreherschen *Elementarkatechesen* wird ihre Originalität halten. Der erste und dritte Teil derselben haben innerhalb dreier Jahre zwei Auflagen erlebt.

Die Katechismuskommentare sind regelmäfsig nicht auf einen stufenmäfsigen Aufbau des Unterrichts eingerichtet. In neuester Zeit sind es die „Handbüchlein“ von Reger zum Regensburger Katechismus, welche strenge Unter-, Mittel- und Oberstufe auseinander halten. Eine gedankenlose und unüberlegte Benutzung derselben wird mehr schaden als nützen. Am instruktivsten bleiben immer jene Einzelkatechesen, welche für eine

bestimmte Unterrichtsstufe ausgearbeitet, besonders wenn noch didaktische, begründende Bemerkungen eingefügt sind. Die katechetischen Monatsblätter haben dazu schon manchen Beitrag geliefert. Ein solcher steht unter anderem im Jahrgange 1893 für die Mittelstufe über *Die letzten Dinge des Menschen.* Der strenge Anschlufs an das kirchliche Dogma und die mafsvolle Verwertung der theologischen Schulmeinungen zeigt den soliden, auf festem Boden fufsenden Katecheten. *Die Beispiele zur Katechismuserklärung*, welche die Katechetischen Blätter im Jahrgang 1893 nach den drei Hauptstücken geordnet gebracht haben, sind, was Beispiele sein müssen, wenn sie nicht vom Thema ablenken und zerstreuen sollen, kurz und prägnant, würden aber eine nochmalige Siebung ertragen, um einen reineren Weizenertrag zu liefern.

Die Litteratur über diejenigen Sakramente, welche in der Katechese wegen ihrer Bedeutung für das christliche Leben mit auszeichnendem Nachdrucke behandelt werden, wächst immer mehr an, und man kann sich schon ein hübsches Bibliothekchen damit zusammenstellen, wenn man jede frisch ausgebotene Waare auf dem Büchermarkte erwirbt. Manche sind zugleich für Lehrer und Schüler bestimmt. Der ordnungsmäfsige Katechismus mufs aber auch hier ausreichen, und es ist aus disziplinären und pädagogischen Gründen das vorgeschriebene Religionsbuch für einen dieser Unterrichtspartieen nicht zu verlassen. Kommt einmal ein guter Treffer wieder zum Vorschein, so soll ihm das anerkennende Wort nicht fehlen. Das beste für jetzt bleiben wohl unbestritten für den Beichtunterricht E. Huck, *Der erste Bufsunterricht*, welcher jetzt in 4. Auflage vorliegt, für den Kommunionunterricht J. Schmitt, *Anleitung zur Erteilung des Erstkommunikantenunterrichts* in der 9. Auflage, und für den Firmungsunterricht K. Möhler, dessen *Firmungsbüchlein* die 10. Auflage aufweist. M. Treppner in Würzburg schrieb *Die Vorbereitung der Erstkommunikanten an den Mittelschulen*, welche auch in ihrem zweiten Teile aus dem Jahre 1893 dem frommen Herzen des Verfassers alle Ehre machen, dessen Ideen jedoch die konkreten Verhältnisse wohl in den seltensten Fällen durchzuführen gestatten. Bei dem Verlangen nach einem zusammenfassenden Werke ist an P. Schwillinsky zu erinnern, welcher eine *Anleitung zum Erstbeicht-, Erstkommunion- und Firmungsunterricht in ausführlichen Katechesen nebst 10 Kommunionanreden und Gebeten* 1893 herausgab. Von den Gebet- und Erbauungsbüchern, wie man sie Erstkommunikanten zu schenken pflegt, würden wir dem *Weifsen Sonntag* von Pfarrer F. X. Fecht, der in den Grenzen der Anforderung bleibt, welche man durchschnittlich an Kinder mit Aussicht auf wahrscheinlichen Erfolg stellen kann, den Vorzug geben — 1894 brachte bereits die 22. Auflage — vor dem *Guten Kommunionkind* von Th. Beining.

Neben den Behelfen für den Beicht-, Kommunion- und Firmungsunterricht stehen die katechetischen Hilfsmittel zum Verständnis der hl. Messe. Quantitativ ist auch gut fürgesorgt. An die Spitze sind wohl unbestritten die *Kurze liturgische Erklärung der hl. Messe* von

G. Brugier für eine untere Stufe und *Die hl. Messe nach Wort und Geist der Kirche* von A. Hauser für eine obere Stufe, ersteres 1893 in sechzehnter, letzteres 1894 in vierter Auflage nach erst sechsjährigem Dasein erschienen.

Ein beliebtes Gebiet katechetischer Schriftstellerübung ist die Liturgik. Unter den einschlägigen Schriftchen, welche für die erste Einführung genügen, hat der *Kurze liturgische Unterricht über Kirche, Gottesdienst und kirchliche Geräte* von M. Reifs 1894 die vierte verbesserte Auflage und *Das christliche Kirchenjahr* von M. Pfaff die siebente Auflage erzielt. Im übrigen ist der historische Boden für die Liturgik noch nicht so wissenschaftlich fundiert, um hier weit über moralisierende Erklärungen hinaus zu kommen.

Endlich noch ein Wort über ein Bilderwerk! Bei Kirsch in Wien sind zwölf *Wandtafeln zum Gebrauch bei dem Religionsunterricht* von dem Privatdozenten Dr. H. Swoboda unter Mithilfe eines Künstlers zusammengestellt erschienen. Sie sind bestimmt, den liturgischen Unterricht durch Anschauung zu unterstützen. Vor ein paar Jahren hat der P. Koneberg mit einem ähnlichen Unternehmen einen Versuch gemacht, aber ohne durchschlagenden Erfolg. Demgegenüber stellt das Werk von Swoboda einen bemerkenswerten Fortschritt dar. Inhaltlich geht ihm nichts ab, was hier verlangt werden kann. Die Schwierigkeiten und das Risiko eines solchen Unternehmens sind grofs, und man mufs sie als mildernde Umstände anführen bei den mancherlei Ausstellungen, die gemacht werden mögen. Der Gegenstände sind manchmal zu viel auf einem Blatt untergebracht, was fürs eine zu einer verkleinernden Darstellung führt; aber gerade das Unterbringen vieler Gegenstände auf einem Blatt hat im Interesse der Raumersparnis dazu geführt, dafs sie nicht alle in derselben Richtung liegen, was dann beim Vorzeigen zu einem Wenden und Drehen führt. Das Kolorit ist wohl nicht ganz auf der Höhe der heutigen Technik. es ist oft derb und hart und die Verlagshandlung hat diese Schwäche selbst gefühlt, indem sie darauf aufmerksam macht, dafs die Bilder auf eine Fernwirkung berechnet sind. Ohne in den grofsen Chor unbedingter Lobredner einzufallen, wünschen wir dem Werk grofsen Erfolg, so dafs spätere Auflagen bessern, was das erste Erscheinen zu wünschen übrig läfst. Der Preis mit kaum 10 Mk. ist niedrig genug gestellt.

Welches ist das oberste Ziel des biblischen Geschichtsunterrichts? Diese Frage unterziehen die Katechetischen Blätter 1893 S. 184 einer Besprechung mit dem Ergebnis: 1. Verständnis und Kenntnis der Idee und der Entwicklung des Heilsplanes im A. und N. T.; 2. Verständnis und Kenntnis von Einzelgeschichten; 3. Kenntnis des moralischen Gehalts lehrhafter Lektionen, der notwendigsten Zeit- und Ortsbestimmungen. Aus dieser Zielbestimmung werden dann zwei praktische Folgerungen gezogen: Statarisch müssen behandelt und memoriert werden 1. jene Geschichten, welche wesentliche Momente des göttlichen Erlösungsplanes enthalten, 2. jene Lektionen, welche wichtige Glaubens- und Sittenlehren enthalten oder als Glaubens- und Sittenlehren vorkommen. Zwischen diesen Grenz-

linien werden auch die Mittelschulen noch einen erfolgreichen biblischen Geschichtsunterricht betreiben trotz der um die Hälfte gekürzten Zeit.

Mey-Schuster und Schmid-Werfer waren bisher die Grofsmächte auf dem Terrain der biblischen Geschichtsbücher. Nun scheinen sich aber Sonderbildungen vorzubereiten, wohl in Parallele mit den Erscheinungen auf dem Gebiete des Katechismus. Wie hier prinzipiell Deharbe angenommen, aber Diözesanredaktionen vorbehalten sind, so scheint auch dort eine gemeinsame Grundlage festgehalten zu werden, die dann nach Diözesen eine Textvariation erfährt. So hat jetzt die Erzdiözese Köln ihre eigene biblische Geschichte bekommen. Zugleich wird „zur Erleichterung des Gebrauchs" ein *Kommentar* von J. van Gils angekündigt. Die Notiz darüber war schon im April in der Katechetischen Monatsschrift zu lesen, aber erschienen ist er noch nicht. Wie eilig und dienstfertig doch unsere Zeit ist! Wenn das Kölner Beispiel noch weitere Kreise ergreift, dann werden Erdmann und Knecht bald in die Antiquariate wandeln, um jungen Spezialführern das Feld zu räumen. Gerade noch zu rechter Zeit hat der eine seinen Freunden die zweite Auflage, der andere die dreizehnte Auflage anbieten können.

Kommentare, welche die Vorbereitung auf den Unterricht anregend und führend unterstützen, sind eine wahre Segensquelle. Sie müssen der Selbstthätigkeit etwas zu thun übrig lassen. Wenn aber ein Kommentar den stufenmäfsigen Unterrichtsgang noch eigens berücksichtigt, wird er besonders wertvoll. *Die biblische Geschichte in der katholischen Volksschule*, ein Handbuch von N. Gottesleben, hat diesen Vorzug für sich. Im Anschlufs an die von G. Mey und Dr. J. Knecht neubearbeiteten Schusterschen Biblischen Geschichten ist je der Unter-, Mittel- und Oberstufe ein eigener, selbständiger Band gewidmet. Bis jetzt sind die ersten zwei Bände erschienen mit 200 und 381 Seiten. Der erste kann füglich hier übergangen werden. Das Werk verfährt zugleich theoretisch und praktisch. Es nimmt keinen Sonderstandpunkt ein, sondern bewegt sich in den prinzipiellen Bahnen eines Dr. Knecht. Ohne die Schule dieses Meisters zu verleugnen, aber auch ohne sie lediglich nachzuahmen, ist es selbständig herausgearbeitet, wie dies sich schon aus der formellen Trennung der drei Unterrichtsstufen ergiebt, eine Trennung, wie sie Dr. Knecht nicht eigens durchgeführt hat. Unser Band hat zwei Teile: 1. Die Grundlegung, welche die Theorie darbietet. 2. Die Ausführung, welche die entwickelte Theorie auf die einzelnen Nummern der biblischen Geschichte anwendet und zwar nach dem Schema, welches im ersten Teil die methodische Behandlung aufführt. Ein neues Element ist dabei die „Vorbereitung". Es ist darunter verstanden die Vorbereitung des kindlichen Fassungsvermögens auf die neue Darbietung. Diese Vorbereitung verflicht sich mit dem Erzählen selbst als kurze Wort- und Sacherklärung, ohne den Gang der Erzählung zu unterbrechen. Dadurch hebt sie sich ab von der eigentlichen Erklärung. Sie hat dieselbe Funktion wie diese, tritt aber nicht neben die Erzählung, sondern fügt sich in den Flufs derselben ein. Die Vorbereitung kann aber auch der Erzählung vorausgehen als

Übergang von der zuletzt behandelten zu der neuen Lektion oder als Ankündigung der neuen Geschichte. Diese einzelnen Momente der Vorbereitung können alle miteinander gesetzt werden, aber sie dürfen dieselbe nicht zu sehr ausdehnen. Ihre Aufgabe ist nur, den Schüler zu befähigen, beim Anhören bezw. Lesen der biblischen Erzählung den Stoff wenigstens der Hauptsache nach auffassen zu können. Man hat wohl auch bisher Erzählung und Lektüre schon so eingerichtet. Gottesleben hat nunmehr die Vorbereitung der Erzählung und die Erzählung selbst einer eigenen Analyse unterzogen und ihre Regeln festgestellt und im 2. Teil an zahlreichen Fällen erläutert. Noch eine weitere Dienstleistung hat der Verfasser vor anderen voraus: Der Kommentarapparat ist in zwei mit A und B bezeichnete Hauptabschnitte geschieden. Wie der zweite nur dem Schüler gilt, so hat der erste nur den Lehrer im Auge, welchem er Bemerkungen über die Bedeutung der betreffenden Erzählung für die Heilsgeschichte, methodische und sachliche Winke giebt, so dafs hier alles knapp bei einander sich findet, was für Informationszwecke notwendig ist. Eine wohlthuende Mäfsigung zeigt sich in der Auslegung. Bei Dr. Knecht ist da manchmal des Guten fast zu viel geschehen. Alle Fische soll man nicht fangen wollen, das Netz zerreifst sonst leicht und die Beute geht wieder verloren. Alles in allem und ohne an dieser Stelle in das Detail eingehen zu wollen, der biblische Geschichtsunterricht erfährt durch das Handbuch von Gottesleben eine Förderung und die Litteratur darüber eine wahre Bereicherung.

Auf biblischem Fundamente ruht der Unterricht im Katechismus. Dieses mufs dabei aufgezeigt werden, und der Katechismus besorgt das selbst entweder durch unmittelbare Anführungen oder durch Verweisung. Hier kann dem Katecheten eine technische Hilfeleistung geboten werden, wenn das blofs angezogene Material genau nach einer bestimmten biblischen Geschichte angeschlossen wird. Eine derartige handliche Zusammenstellung erspart zeitraubendes Nachblättern. Diese Hilfeleistung hat für die bayerischen Katechismen ein kleines Schriftchen von A. Vollnhals, *Die biblische Geschichte, verwendet beim katechetischen Unterricht*, geboten. Sind auch die Redaktionen der bayerischen Katechismen nicht gleichlautend, so haben sie doch eine gemeinsame Grundlage in Deharbe. Die neuestens vorgeschriebene biblische Geschichte von Schmid-Werfer läfst aber eine für alle brauchbare Citation zu. Das Büchlein wurde 1887 zum erstenmal in Druck gelegt und hat jetzt in der 2. Auflage 1893 eine Verbesserung erfahren, welche sich hauptsächlich auf die typographische Ausstattung bezieht, indem durch verschiedene Druckarten für das Auge schon das unmittelbar zu Verwendende herausgehoben wurde. Aber die letzte Verbesserung dürfte es noch nicht gewesen sein. Durch diese Änderungen im Druck und durch die kurze Inhaltsangabe der einschlägigen Geschichten sind die Seiten von 59 auf 65 gestiegen. Dabei ist der Preis im neuen Verlag bei R. Oldenbourg 75 Pf. für das gebundene Exemplar geblieben.

III. Oberstufe.

I. Systematische Religionslehre.

Zur Didaktik und Methodik des Religionsunterrichts an den höheren Lehranstalten ist jede Zeile dieser Blätter geschrieben. Über das gleiche Thema äufsert sich ein kurzer Aufsatz in den Katechetischen Blättern 1893 S. 56, um darin zunächst eine Befürchtung Schöberls für den autoritativen und erbaulich-ascetischen Charakter des Religionsunterrichts durch die Erklärungsmethode Walters abzuschwächen. Eine Gefahr könnte nur in einer ungeschickten und einseitigen Anwendung der von Walter befürworteten Erklärungsmethode liegen. Mindestens ebensogrofs kann aber die Gefahr werden, wenn man, wie es hie und da zu geschehen scheint, den Grundsatz „Katechismus und nur Katechismus auch für die Mittelschulen“ einseitig betont. Dann folgt eine Besprechung von drei Schriften M. Treppners, welche auf dem von Walter verfochtenen Prinzip, den Mittelschulen eine weitere, über den Katechismus hinausgehende religiöse Ausbildung zu geben, fufsen, und von welchen an diesem Orte schon Notiz genommen wurde.

Eine neue Apologetik! Soviel als es Lehrbücher der Glaubens- und Sittenlehre giebt, besitzen wir apologetische Lehrbücher noch nicht, aber wenigstens wiederum eines mehr. Wie rechtfertigt nun das neue Buch sein Erscheinen? Ist vielleicht unter den Lehrbüchern dieser Art eine Lücke auszufüllen, hat die Kritik sich unzufrieden über dieselben geäufsert und den Wunsch nach Vollkommenerem ausgesprochen? Ist es vielleicht ein neues Moment, das die jüngste Apologetik für sich allein in Anspruch nehmen kann? Von alldem sagt das einführende Vorwort nichts. Es sagt einfach: „Das vorliegende Büchlein ist aus meiner langjährigen Lehrthätigkeit am hiesigen Gymnasium und der Überzeugung hervorgegangen, dafs eine Apologetik dieser Art für die oberen Klassen unserer Gymnasien und Realgymnasien ein Bedürfnis sei.“ Es ist dem Büchlein der Respekt entgegenzubringen, auf welchen die Erfahrung des Alters Anspruch hat. Die *Katholische Apologetik* von Dr. D. Korioth, Religions- und Oberlehrer a. D., trägt diesen Stempel der Erfahrung. Die Last der Jahre hat hier nicht gebeugt und gebrochen, sie hat kein trockenes und ausgeklügeltes Werk geschaffen, wohl aber ein von jugendlicher Wärme getragenes und mit männlicher Geklärtheit angelegtes. Gerade das, wodurch sich die neue Erscheinung vor älteren auszeichnet, ist ein gewisser rhetorischer Zug, der durch das Ganze geht, allerdings auch an einzelnen Stellen vergifst, dafs es eine Apologetik und keine Apologie sein soll. Aber ein guter Lehrton ist noch nicht alles. Weil es sich bei einer apologetischen Darstellung um eine systematische Zusammenfassung gewisser Wahrheiten handelt, so ist die Einteilung etwas nicht ganz Nebensächliches. Hier ist die Einteilung, wie sie die Apologetik von Dr. Hake für Gymnasialprima giebt, nicht übertroffen, die von Dr. Korioth angenommene steht zurück. Das hat natürlich seine Konsequenzen bis in die

Paragraphenteilung hinein. Zu wenig ist nicht leicht gesagt, wohl aber manchmal zu viel. Was z. B. im dritten Abschnitt der zweiten Abteilung über die alttestamentliche Offenbarung gesagt wird, ist in diesem Rahmen zu breit. Nicht ganz glücklich sind die Gottesbeweise geraten, wenigstens im ersten Kapitel. Für unsere unphilosophischen Gymnasiasten werden die Beweise aus der obersten Ursache, aus der Kategorie des Zufälligen und Notwendigen, aus dem Prinzip der Bewegung wenig imponierende oder gar zwingende Beweiskraft haben; hier ist ein etwas konkreteres Verfahren noch am Platze. Recht gut ist dagegen die Ausführung über die Notwendigkeit der Religion. In Kürze ist alles gesagt, was zu sagen ist. An Stelle des eingefügten polemischen Satzes wäre eine positive Würdigung des Verhältnisses zwischen Religion und Bildung besser angebracht. Als Gegenstück zur Schilderung des religiös-sittlichen Zustandes der Menschheit um die Zeit der Ankunft Jesu Christi, welche nicht weniger als 13 Seiten umfafst, wäre in der 3. Abteilung ein Kapitel einzuschalten über die wunderbare Erhaltung und Wirksamkeit der Kirche in der Welt als Beweis ihrer Göttlichkeit. Die Lektüre veranlafst zuweilen starke Reminiszenzen an Hake und Wedewer. Ausstellungen sind leicht gemacht. Aber die Vergleiche mit gleichartigen Werken rufen sie mit elementarer Gewalt hervor. Aber selbst das Gold wird nicht ohne Schlacken aus der Erde gehoben. Die Begeisterung, welche in dem Buche von Anfang bis zu Ende redet, ist mehr geeignet religiöse Gesinnung zu erzeugen als ein zwar einwandfreier, aber kühler Lehrvortrag. Spiritus est, qui vivificat.

Ein grundlegendes Kapitel der Apologetik ist der Erweis der Echtheit und Glaubwürdigkeit der Offenbarungsurkunden. Mit der Annahme oder Verwerfung derselben steht oder fällt Christentum und Kirche. Deshalb ist auch dieses Thema an den Mittelschulen mit aller Gediegenheit und Klarheit zu behandeln. Aber dasselbe ist stofflich so überreich, dafs es schwer hält, gerade das herauszuheben, was am packendsten für die Bildung einer festen Überzeugung wirkt. Sehr glücklich hat diese Schwierigkeit der Hochwürdigste Bischof A. Egger von St. Gallen in einer kleinen Broschüre *Die Echtheit und Glaubwürdigkeit der Schriften des Neuen Testamentes* bewältigt. Sowohl Anordnung und Auswahl des Materials als auch Gedankengang und Sprache sind ganz entsprechend dem Zwecke, in populärer Weise die Angriffe auf die hl. Bücher abzuweisen oder vielmehr für unbefangene Wahrheitsliebe mit Anwendung des gesunden Menschenverstandes eine Schutzmauer um dieselben aufzuführen. Die Einfachheit der Diktion läfst den Schüler ohne Mühe manches gewinnen, was der Unterricht in seiner zeitlichen Beschränkung nicht bringen kann, ihn aber doch interessiert. Gerade weil das Schriftchen fachmännische Schwerfälligkeit vermeidet, aber mit fachmännischer Vertrautheit geschrieben ist, empfiehlt es sich mit seinen zwei Dutzend Kleinquartseiten als Ergänzung und Erweiterung des im Unterricht Gewonnenen und zählt zu jenen, welche der Religionslehrer dem Bestand seiner „Leihbibliothek“ einverleiben dürfte.

Ganz dasselbe ist von einer anderen populären Monographie des gleichen Autors zu sagen: *Der Atheismus.* In vier Nummern geht dieselbe der materialistischen Naturbetrachtung zu Leibe und spricht sich in edler, einfacher und herzlicher Sprache aus 1. über das Verhältnis von Ursache und Wirkung, 2. über den Ursprung des Lebens, 3. über die Entstehung der Arten, 4. über die Zweckmäfsigkeit in der Natur. Für eine erstmalige Rekognoszierung auf dem Kampfgebiete wird dieselbe ausgezeichneten Aufklärungsdienst leisten.

Wer über die materialistisch-darwinistische Auffassung einmal ein gründliches Kolleg hören will, der schlage D. Güttlers *Naturforschung und Bibel* 3. Kap. 1. Abschn. auf oder unter den Neueren Pesch's *Welträtsel* 2. Band, 2. Abschn. oder wer den ganzen fachmännisch litterarischen Apparat kennen lernen will, der mache sich an die Abhandlung von M. Maier *Die Pithekoidentheorie vor dem Forum der neuesten Naturforschung* in der Passauer theol. pr. Monatsschrift 1893 II 16 ff. Zuweilen soll die Theologie schon eine ernsthafte Exkursion in ihren feindseligen Nachbarstaat Naturwissenschaft unternehmen, um sich selbst wieder auf neue oder erneute Angriffe nach eigener Anschauung einrichten zu können.

Der Kampf um das Apostolikum, welcher gegenwärtig die Theologie, zunächst freilich die protestantische, stark beschäftigt, hat katholischerseits zwei Monographieen darüber gebracht. Die eine von Cl. Blume, S. J. *Das apostolische Glaubensbekenntnis, eine apologetisch-geschichtliche Studie,* die andere von Suitbert Bäumer, O. S. B., *Das apostolische Glaubensbekenntnis, seine Geschichte und sein Inhalt.* Die erste verfährt mehr kritisch-apologetisch und orientiert über das litterargeschichtliche Material. Die zweite ist mehr positiv gehalten und bringt am Schlusse neben dem vergleichenden Texte einen Kommentar in grofsen, vollen Zügen. Aus der einen oder anderen wird sich der Religionslehrer über den status quo zu informieren haben, aber für seine Zwecke wird die Bäumersche Arbeit eine ausreichende Lektüre sein, ohne dafs er deshalb die Mühewaltung Blumes von der Hand zu weisen hätte, die in tiefere Schichten eingedrungen ist. Ohne den Kampf in die Schule hineinzuziehen, wird der Niederschlag solcher Lektüre doch wieder der Schule zu gute kommen.

Es ist eine viel angenehmere Aufgabe, in solche Monographieen sich zu vertiefen als die im Schwange befindlichen Lehrbücher auf Verbesserungen und Veränderungen ihrer neuen Auflagen zu kontrollieren. Das *Lehrbuch der katholischen Religion* von Dr. A. Glattfelter liegt nunmehr mit seinen drei Teilen in zweiter Auflage vor. Das erste Erscheinen des Buches zog sich durch drei Jahre hin. Erst 1891 vollendet, begann es schon 1893 in neuer Auflage zu erscheinen. Aber es hat mittlerweile sehr seine Gestalt verändert. Das ganze Buch ist von Anfang bis zum Ende vollständig durchgearbeitet worden. Umstellungen, Einschaltungen, Neufassungen sind vorgenommen, nur die Struktur ist stehen geblieben, gegen die wir gleich beim ersten Erscheinen einiges Bedenken hatten. Sofern es Lehrbuch sein soll, sind sie nicht geschwunden, aber wenn das

Werk den Lehrer in seiner Thätigkeit beim Religionsunterricht unterstützen soll, so mag es wohl angehen. Es soll nach der Intention des Autors dem werdenden Lehrer Lehrbuch, dem gewordenen Kommentar der Religion sein.

Andere Lehrbücher beginnen unverändert mit ihren Vorzügen und Schwächen eine neue Auflage, wie Dr. Th. Drehers *Lehrbuch der katholischen Religion für Obergymnasien* in seinem ersten Teile die 5. Auflage erstiegen hat, während desselben Autors *Leitfaden der katholischen Religionslehre für höhere Lehranstalten* die 3. Auflage zeigt. Dasselbe trifft bei Dr. A. Königs *Lehrbuch für den katholischen Religionsunterricht in den oberen Klassen der Gymnasien und Realschulen* zu, welches in dem Kursus der allgemeinen Glaubenslehre und der Sittenlehre bis zur 5. Auflage gekommen ist; ebendesselben „Handbuch“ hat eben mit der 7. Auflage die Presse verlassen. Anders verhält es sich mit dem *Lehrbuch der Religion* von W. Wilmers, S. J., welches in fünfter überarbeiteter und vermehrter Auflage im Erscheinen begriffen ist. Sein Verf. steht in hohem Greisenalter, und dennoch hat er noch die Kraft gefunden, man darf sagen a fundamento sein Werk neu zu bearbeiten. Es handelt sich nicht nur um ein Wachstum von über 250 Druckseiten in den ersten jetzt vorliegenden 2 Bänden, sondern auch um ein sachliches, indem durch Verweisung von weniger wichtigen Punkten in die Anmerkungen Raum gewonnen und der gewonnene und noch hinzugenommene verwendet wurde, um früher nicht behandelte Fragen zu erörtern, Angriffe auf die kirchliche Lehre ausdrücklich zurückzuweisen, verschiedene Sätze eingehender zu erläutern und zu begründen. Das Buch dient in gleicher Weise dem Katheder und der Kanzel, der Wissenschaft und der Askese. Es steht in seiner Art unvergleichbar da. Möge es dem Verf. vergönnt sein, auch mit den übrigen Bänden noch die katholische Fach- und Laienwelt zu beschenken.

Eine hierher einschlägige Monographie ist *Das heilige Meſsopfer*, erklärt von Dr. B. Sauter, O.S.B. Er hat nichts übergangen, was zur Erkenntnis und zum Verständnis desselben notwendig ist, ohne in jenes Detail sich zu verlieren, das nur mehr für den Priester selbst Interesse besitzt. Das Buch hält die glückliche Mitte zwischen trockener Lehrhaftigkeit und dem abstoſsenden Erbauungstone. Ein besonderes Kapitel aus der Lehre vom hl. Meſsopfer behandelt ein längerer Aufsatz in der Passauer theol. pr. Monatsschrift 1893 von J. B. Lohmann, S. J., nämlich *Die Früchte des hl. Meſsopfers*, welche nach dem Gesichtspunkte der Verschiedenheit der Opferpersonen und der Handlung dargestellt werden. Sie bieten ein schätzbares homiletisches Material gerade wegen des gewählten Gesichtspunktes.

Noch andere gehaltvolle Studien dürfen nicht übergangen werden, so eine über die *Wirksamkeit der gefallenen Engel auf Erden* von Dr. J. Pruner in der eben angeführten Zeitschrift und über *Das Duell im Lichte der Vernunft* von P. A. Lehmkuhl in den Laacher-Stimmen Bd. XLVI, beide mit apologetischer Tendenz, beide nicht ohne ein gewisses akutes Interesse.

Anregende und belehrende Aufsätze für biblische Zwecke sind eine Reihe veröffentlicht worden, so über *Den ersten Heiligen des A. B.* in der Passauer Monatsschr. 1893 und über *Die kirchliche Verehrung der alttestamentlichen Heiligen* in der Katechet. Monatsschr. 1893, über das *Geburtsjahr Jesu Christi* und über die Örtlichkeit der Geburt desselben wiederum in der Passauer Monatsschr. 1893 und 1894. Neue Gedanken bietet eine philologische Untersuchung über *Die Behandlung der Mutter Jesu auf der Hochzeit zu Kana* und eine exegetische über *Die Sünderin Magdalena* in der gleichen Zeitschrift 1893 und 1894. *Die Perle* und *Der Ölbaum als Gleichnisbild in der hl. Schrift* verfolgt die Katechet. Monatsschrift 1893 und 1894. In interessanter Gegenüberstellung zeigt die Wunder der Vorzeit ein Aufsatz von Professor Dr. Kohout *Gottes Weisheit in den Wundern Jesu Christi* in der Linzer Quartalschrift 1893. Um mit einem biblischen Werke abzuschliefsen, sei noch die *Bibelkunde* von Dr. A. Brüll erwähnt, die nach 5 Jahren um eine Auflage vorwärts gekommen ist. Die Verbesserung, welche sie erfahren hat, bezieht sich im wesentlichen auf die Ausstattung mit fünf Abbildungen und vier Kärtchen.

2. Kirchengeschichte.

Es war nur eine sparsame Auslese von dem, was innerhalb Jahresfrist litterarisch ohne Buchform zusammenfliefst, das da mittelbar oder unmittelbar für die Zwecke des Religionsunterrichtes auf einer höheren Stufe ausgebeutet werden kann. Dogmatik, Moral, biblische Wissenschaft teilen sich darein, beinahe leer geht aus die Kirchengeschichte. Die wissenschaftlichen Studien freilich über die Kirchengeschichte sind im lebhaften Aufschwung begriffen, aber die Kirchengeschichte an unseren Mittelschulen findet selten einen Gönner, welcher ihr das Almosen einer Studie, eines Aufsatzes, einer Abhandlung schenkt. Es brachten nur die Passauer Monatsschrift 1894 S. 157 einen Aufsatz über *Die Pfade des Christentums in den ersten Jahrhunderten mit besonderer Rücksicht auf Süddeutschland und Österreich* und die Katechetische Monatsschrift 1893 Sp. 193 über die *Ausbreitung des Christentums in den preufsischen Landesteilen.* Beide sind recht dankenswerte Beiträge. Möchten doch die Fachmänner, welche sich mit kirchengeschichtlichen Studien beschäftigen, hier und da einige Splitter und Hobelspäne aus ihrer Gelehrtenwerkstatt zu allgemeinerem Nutz und Frommen verabreichen, wie das so edel auf anderem Gebiete P. M. Weifs mit seiner „Lebensweisheit in der Tasche“ gethan.

Vorerst also müssen wir uns wieder bescheiden mit der älteren Auswahl von Lehrbüchern der Kirchengeschichte, in welche mit jedem neuen Jahre eine gewisse Abwechselung durch neubearbeitete, verbesserte, vermehrte Auflagen, ganz wie auch anderswo kommt. Nehmen wir also wenigstens davon gebührend Akt. Da steht für heuer obenan der *Abrifs der Kirchengeschichte* von Dr. Th. Dreher, zugleich der 4. Teil seines Lehr-

buches, welcher jetzt die 9. Auflage erreicht hat. Derselbe ist offiziell für die Gymnasien in Bayern. Es ist ein festes und klares Gefüge, aber es bedarf des Lehrers, der aus diesen wohl auserlesenen und geformten Steinen Feuer schlägt. Das Buch hat vielen Kleindruck, aber er enthält meist keine Kleinigkeiten, die man unachtsam liegen lassen darf. Zuweilen ist in den kleinen Lettern mehr gesagt als im Grofsdruck. Etwas Interessantes, etwas Anregendes steht immer darin, das beim Schüler ein Verlangen nach Mehrung und Enthüllung des blofs leicht Angedeuteten erweckt. *Die Kirchengeschichte in Lebensbildern* von Dr. F. Stiefelhagen hat es 1893 zur dritten Auflage gebracht. Das Buch hat sich seit seinem ersten Erscheinen bedeutend erweitert, so dafs man bald wird den Titel ändern dürfen in „Lebensbilder im Rahmen der Kirchengeschichte“. Denn der Rahmen, der sich um die einzelnen Lebensbilder schliefst, ist immer breiter und breiter geworden. Ein Lehrbuch in dem gewöhnlichen Stile ist es nicht und will es nicht sein. Aber es ist eine gute Ergänzung zu jedem Lehrbuch, namentlich soweit ein besonderes biographisches Interesse zu befriedigen ist. Bei einem so gut angesehenen Buche über Einzelheiten zu rechten, geht nicht an.

Dr. Stiefelhagen bietet seine Kirchengeschichte an als „ein anregendes Hilfsmittel zum Studium der Geschichte“ und als „eine belehrende Lektüre zum häuslichen Gebrauch“. Sie ist Lesebuch. Dagegen soll die *Kirchengeschichte* von A. Bader in erster Linie Lehrbuch sein, sie ist bestimmt für Schulen, an denen die klassischen Sprachen nicht gepflegt werden. Das Buch erscheint in einem gewissen Sinne in 2. Auflage, insofern als es eine Neubearbeitung der *Kurzen Kirchengeschichte für die Jugend* von Pider-Moser durch seinen Amtsnachfolger ist. Der ganze Stoff ist in fünf Zeiträume auf 250 Seiten verteilt. Es ist eine erschöpfende Darstellung in dem gesteckten Rahmen, welche namentlich alle jene Punkte berücksichtigt, die Gegenstand gehässiger Angriffe sind. Durch Anwendung verschiedenen Druckes soll schon für das Auge das Wichtige von dem Untergeordneten herausgehoben werden, dazu kommen noch die Stichworte mit Fettdruck. Die einzelnen Zeiträume werden von einer „Charakteristik“ eingeleitet, welche aber thatsächlich mehr eine Inhaltsangabe ist. Aber alle diese äufseren Hilfsmittel retten das Werk nicht vor der Gefahr, den Charakter eines Lehrbuches zu verlieren. Um Lehr- und Lernbuch zu sein, ist es viel zu breit. Selbst wenn die Partieen mit Kleindruck in Abzug kommen, so ist immer noch der Stoff zu sehr auseinandergezogen. Das trifft vornemlich zu bei der Darstellung der Christenverfolgungen, beim 4. Zeitraum durchgehends, in der Behandlung Luthers. Der Verfasser will freilich auch „auf die späteren Bedürfnisse der Schüler“ Rücksicht nehmen. Aber die Sorge für die Zukunft darf nicht geschehen auf Kosten der Gegenwart. Hat der Schüler im Unterricht sich für die Kirchengeschichte begeistern können, so wird ihm bei weiterer Ausbildung später sein Schulbuch nicht mehr genügen. So ist das Buch mehr ein Lese- als ein Lernbuch, wozu auch vielfach der Ton stimmt. Es steckt ein Stück redlicher und gründlicher Arbeit

in dem Buche, aber der Dualismus des Zweckes hat ihre Frucht beeinträchtigt. Dr. Dreher glaubte mit 110 Seiten den Ansprüchen des Gymnasiums zu genügen und genügt. Das Lehrbuch soll nicht anmuten wie ein gedruckter Lehrvortrag, sondern im Lernenden das Verlangen nach dem Lehrenden wachhalten.

Durch Originalität der sachlichen Einteilung, welche die Geschichte der Kirche verfolgt in der Bethätigung ihrer drei Ämter, des Lehramts, Priesteramts und Hirtenamts, und die Gröfse des Umfangs ragt hervor *Die Geschichte der Kirche Jesu Christi für Studierende* von Dr. Cl. Lüdtke, welche nunmehr mit ihren drei Abteilungen des christlichen Altertums, des Mittelalters und der Neuzeit in zweiter Auflage vollendet ist. Diese Blätter haben derselben in dem Berichte für 1891 ausführlich gedacht. Mit jedem Bande ist dieselbe gewachsen, von 137 Seiten des ersten bis 559 des dritten, so dafs die Schlufsabteilung nunmehr stärker ist als die erste und zweite zusammen. Damit ist aber das Werk weit hinausgegangen über die Bedürfnisse des Gymnasiums und ausschliefslich den Lehrbüchern für Universitätsstudenten beigetreten. Wenn aber auch das Werk für die Hand des Schülers zu grofs geworden ist, für die Bibliothek des Religionslehrers bedeutet dasselbe mehr als blofse Komplettierung. Gerade um seiner sachlichen Einteilung und der reichlichen und neuesten Litteraturangaben willen bietet es Aufschlüsse, die man anderswo entweder vergeblich sucht oder mühsam und doch unvollständig zusammenholen mufs.

IV. Lesestoff.

Der Religionslehrer kann die Sorge für die Lektüre seiner Schüler nicht als aufserhalb seines Pflichtenkreises liegend betrachten. Er wird aufklärend, empfehlend, warnend eingreifen müssen und können. Das setzt aber eine Kenntnis der Jugendlitteratur voraus. Wenn es nicht über den Rahmen dieses Berichtes hinausginge, so wäre auch in diesem Zusammenhange eine litterarische Rundschau am Platze. So aber kann nur das flüchtig hier angemerkt werden, was mit dem Religionsunterricht in nächster Berührung steht.

Das Leben des hl. Aloysius von M. Meschler hat sich bei der deutschen Jugend sehr gut eingeführt. Von all den Schriften, welche aus Anlafs des dreihundertjährigen Todes des Heiligen herausgekommen, hatte keine einen solchen Erfolg, wie die Arbeit von M. Meschler. Sie hat seit 1891 vier Auflagen erreicht. Auffallenderweise ist die eigens „der katholischen studierenden Jugend“ von Al. Niederegger gewidmete *Festschrift* bisher nicht weiter aufgelegt worden. Möchten doch beide Schriften noch mehr, viel mehr empfängliche, ideal denkende und strebende, jugendliche Leser finden!

Während diese beiden Werkchen Gottes Herrlichkeit an der heiligen Entwickelung eines Menschenleben darstellen, hat A. Werfer, „der sinnige Naturfreund“, unseren Gymnasiasten *Gottes Herrlichkeit in seinen Werken* aufgerollt, mit einer Feinheit der Empfindung und Schärfe der Beobachtung, in einem so reinen und schwungvollen Stile, umkränzt von den Blüten der Poesie und der Kunst, dafs die Jugend kaum gemütvoller und geistvoller in die Wunder des Makrokosmus und Mikrokosmus eingeführt werden kann. Es ist ein vollberechtigtes Erwarten, dafs die 2. Auflage dieser profanen Offenbarungskunde, welche erst nach zwei Dezennien des erstmaligen Erscheinens im erneuten und verschönten Gewande erscheinen konnte, eine bessere Aufnahme finde. Gerade dort, wo Naturwissenschaften getrieben werden, ist sie ein kräftiges Gegengewicht gegen den alles Gemüt überwuchernden Realismus.

Die Privatbibliothek unserer Schüler kann nicht grofs sein, aber dafür soll sie das Beste enthalten, was ihre Besitzer sittlich und wissenschaftlich fördert über das Vermögen der Schule hinaus. Dazu gehört unbestritten A. v. Dofs, *Gedanken und Ratschläge*, und M. Weifs, *Lebensweisheit in der Tasche.* Aber wo ein allzu knapper Litteraturetat dafür die Mittel versagt, da ist in T. Pesch, *Das religiöse Leben* ein teilweiser Ersatz gegeben. Pesch hat sein „Begleitbüchlein“ so glücklich gemischt mit Ratschlägen und Gebeten und so gut den Ton für die Gebildeten getroffen, dafs es als eine Art Quintessenz der beiden eben genannten Werkchen angesehen werden kann. Es ist in kurzer Zeit auch schon siebenmal aufgelegt worden. Neben dem gediegenen Inhalt macht es das handliche Format in gebildeten Kreisen beliebt. Nur das Summarium des Syllabus, dessen dogmatischer Charakter bestritten ist, könnte unbeschadet wegbleiben, da die Anführung der verworfenen Sätze für sich allein manche unnötige Gewissensunruhe herbeiführen kann.

Wenn wir an die Lektüre für unsere Schüler denken, dann darf die neueste Bemühung um dieselbe nicht vergessen werden. Wenn die Herstellung von Jugendschriften ihre Schwierigkeiten hat, so machen sich diese doppelt bei der Herausgabe einer Zeitschrift geltend. Manche Versuche sind schon unternommen worden und mufsten wieder aufgegeben werden. Zur Zeit bestehen noch Wochen- und Monatsschriften, welche die Interessensphäre unserer Gymnasiasten und Realschüler berühren, wie „Raphael“, „Epheuranken“. Allein in den unmittelbaren Dienst unserer Mittelschulen stellte sich bisher keine. Nunmehr haben aber auch sie ihr Organ bekommen, das ihnen und ihnen allein gehört. Ein *Stern der Jugend* ist am litterarischen Himmel aufgegangen, der leuchtend und wärmend lieblich hineinblickt in die Studierstuben unserer Leutchen. Dr. Joh. Praxmarer hat es unternommen, eine „Zeitschrift zur Bildung von Geist und Herz“ unter Mitwirkung zahlreicher angesehener Fachmänner herauszugeben. Was vom Oktober 1893 an bis heute von dieser Zeitschrift erschienen ist, hat sein Programmwort eingelöst: „Schule und Leben sollen sich hier berühren, durchdringen, ergänzen.“ Keine Disziplin im Lehrplane unserer Schulen blieb unberücksichtigt, keine Schulart blieb

unbefriedigt. Poesie wechselt mit Prosa, der Ernst hat sein Recht und der Humor ist nicht verbannt. Zuletzt ist in einer eigenen „Unterhaltungsbeilage“ dem Bedürfnisse nach Erzählung besonders Rechnung getragen worden. Durch das Ganze aber weht ein entschieden gläubiger und sittlicher Geist. Das Unternehmen hat sich von Anfang an auf den katholischen Standpunkt gestellt und hält denselben fest, aber mit taktvollem Ausschlufs jeder Polemik. Der Religionslehrer darf der Zeitschrift dankbar sein und derselben die möglichste Förderung angedeihen lassen: sie unterstützt nicht nur mittelbar sein Wirken, sondern bringt selbst Beiträge zur religiösen Belehrung. Mehr als ein Dutzend solcher Aufsätze sind darin schon erschienen. Der „Stern der Jugend“ begünstigt nicht etwa einseitig das religiöse Gebiet, aber er versagt ihm seine Strahlen nicht, im Gegensatz zu anderen ähnlichen Zeitschriften, die eine volle Sonnenkraft haben für das Profane, und das Religiöse dabei im Schatten liegen lassen.

V.

Deutsch

R. Jonas.

Einleitung.

Th. Ziegler, *Die Fragen der Schulreform*, 12 Vorlesungen, erklärt S. 95 eine Vermehrung der deutschen Unterrichtsstunden nicht für notwendig, wenn auch das Deutsche im Mittelpunkt zu stehen habe. Im allgemeinen werde jedoch auch jede andere Unterrichtsstunde dem Deutschen nutzbar gemacht; alle arbeiteten an der Bildung des deutschen Ausdrucks und Stils. Die vielfach gehörten Klagen, dafs die jungen Leute es so gar wenig verstehen, ihre Muttersprache gut und richtig zu schreiben, seien vielfach darauf zurückzuführen, dafs man zu viel verlange; man müsse sich in die notwendige Stümperhaftigkeit des Ausdrucks bei unreifen Primanern im allgemeinen und bei schwachen Köpfen insbesondere hineinversetzen. Einen Stil könne der Mensch erst haben, wenn er selber ein fertiger Mensch sei. Finde man doch unter den Schüleraufsätzen auch so manchen, der sich sehen lassen könne, auch in stilistischer Hinsicht. Der Universitätsunterricht, bei welchem der junge Mann unter Umständen in Jahren keine deutsche Arbeit anfertige, sei erst recht unvollkommen. Allerdings müsse die Schule auf die Entwickelung des Stils hinwirken, aber das geschehe auch. Alle Lehrer müfsten darin einmütig sein; im deutschen Aufsatz, der der Mafsstab für das Ganze und darum die Blüte des Gymnasialunterrichts sei, erscheine die Ernte. Abgesehen von der vielleicht etwas zu einseitigen Betonung des Aufsatzes werden diese Ausführungen auf allgemeine Billigung Anspruch haben; sie zeigen eine gründliche Kenntnis unserer höheren Schulen und der Eigenart der Jugend. Die Grammatik verwirft Verf. ganz; diese gehöre dem Latein an. Auch einen Kursus in Litteraturgeschichte wünscht er nicht. Es bleibt eben einzig und allein die Lektüre. Von VI bis I müsse darum die deutsche Stunde die vergnügteste und interessanteste, die liebste sein, weil hier so viel Schönes und Herrliches gelesen werde. In solchem Betriebe des Deutschen liege ein Hauptstück

nationaler Erziehung. Und auch der Aufsatz lehne sich an die Lektüre an; er solle aus ihr seine besten Aufgaben gewinnen, aber allerdings nicht nur aus der deutschen, sondern auch aus der fremden, so namentlich aus der griechischen. So aus der Lektüre herausgewachsen, werde der Aufsatz im besten Sinne des Wortes Reproduktion sein.

In einer im Eberhard-Ludwigs-Gymnasium zu Stuttgart im Berichtsjahr am Geburtstag S. Majestät des Kaisers gehaltenen Festrede behandelt K. Erbe *Das Deutsche als Mittelpunkt des höheren Unterrichts.* Redner geht von der grofsen Bedeutung aus, die die Schulreform in Preufsen durch die persönliche Teilnahme des Königs gewonnen habe. Der von S. Majestät ausgesprochene leitende Gedanke, dafs das Deutsche der Mittelpunkt des ganzen Unterrichts sein solle, habe der ganzen Schulfrage eine bestimmte Richtung gegeben. Die einseitige Gelehrsamkeit früherer Zeiten habe die deutsche Muttersprache geradezu in den Bann gethan. Erst Amos Comenius habe eine andere Richtung angebahnt. Man solle es nicht bis zu einer Vernachlässigung des Deutschen kommen lassen. Der Kaiser habe die Pflege des Deutschen als bestes Heilmittel gegen die überhand nehmende Schwäche des deutschen Volksbewufstseins empfohlen. Mittelpunkt des Unterrichts seien die alten Sprachen eigentlich schon lange nicht mehr. Verf. empfiehlt ganz besonders auch Pflege des mündlichen Ausdrucks; dazu müfste eine ausgiebige Übung im Auswendiglernen und im deutschen Stil kommen und eine gründliche, durch die ganze Anstalt fortzusetzende Unterweisung in der deutschen Sprachlehre. (Hierin weicht er von Ziegler ganz ab.) Stilübungen wünscht er alle 14 Tage vorgenommen, die deutsche Sprachlehre solle man auch gegen Jacob Grimm, der nur den fast sinnlosen Elementarunterricht angegriffen habe, gründlich behandeln. Eine Unterweisung im Mhd., wie sie in Württemberg stattfinde, sei unbedingt notwendig. Alle genannten Forderungen liefsen sich auch ohne eine abermalige Einschränkung des altsprachlichen Unterrichts erfüllen.

Wenn Henschke, *Die deutsche Sprache als Denkstoff in der Schule* BbR. 56 f. erklärt, die Forderung, die Schüler selbständig denken zu lehren, ruhe mit ihrem Hauptgewicht auf dem Lehrer der deutschen Sprache, so werden wir ihm zustimmen. Es hängt mit den Ausführungen Erbes eng zusammen, wenn hier verlangt wird, dafs man damit auf den unteren Stufen anfangen müsse durch Hinweis auf die Ableitungen der Wörter, auf übertragene Ausdrücke. Es mufs in den Schülern allmählich die Neigung zum Nachdenken über ihre Muttersprache erweckt werden, sie müssen zu einem bewufsten Gebrauche derselben geführt werden.

Im Eingange seiner Ausführungen *Die Methodik des deutschen Unterrichts im pädagogischen Seminar* Gm. 121 f. 161 f. betont Blasel mit Recht, dafs die Seminaristen sich mit dem Zweck und Ziel des deutschen Unterrichts, mit den Mitteln, dieses Ziel zu erreichen, mit den Forderungen der Reifeprüfung sowie mit dem Lehrgang des Deutschen bekannt machen müfsten. Bekämpft werden müsse die Flüchtigkeit der

Gedanken der Schüler. Die Aufgaben für die einzelnen Klassen seien genau zu bestimmen. Dafs die von uns Jb. 1892 ausführlich und mehrfach behandelte Schrift Lattmanns *Die Verirrungen des deutschen und lateinischen Elementarunterrichts* befruchtend und anregend wirken könne, zeigt Lohr in seiner eingehenden Würdigung derselben Gm. 533 ff. Es sei ganz richtig, dafs die deutsche Grammatik sich von der erdrückenden Umarmung des Lateinischen fernhalten solle; es müsse die natürliche Art zu erzählen bei den Schülern gefördert werden; den Stoff zur Induktion solle man planmäfsig für die verschiedenen Pensen gewinnen und schliefslich sei die Schriftsprache in ihrem Unterschiede von der Haussprache auszubilden. V. Lössl, *Aufgabe und Stellung des deutschen Unterrichts an den realistischen Anstalten*, BbR. Neue Folge. Band 14 S. 13 ff. kann wohl mit Recht auf alle Gattungen höherer Schulen ausgedehnt werden. Er stellt die Forderung auf, dafs der deutsche Unterricht nicht blofs schriftlich und mündlich den Ausdruck bilden, sondern auch die Urteilskraft und den ästhetischen Sinn entwickeln solle. Es müsse auf das begriffliche konkrete Leben in der Sprache hingewiesen werden. Das ergebe dann auch die nationale Eigenart. Die Grammatik sei nicht systematisch, sondern nur im Anschlufs zu treiben. In ihr habe die Satzlehre die gröfste Betonung zu erfahren. Die Grammatik dürfe nie Selbstzweck sein. Diese Grundsätze sind sicherlich als ganz richtig anzuerkennen.

In einer Folge von 3 Aufsätzen *Formalsprachliche Bildung durch den Unterricht in der Muttersprache, formal-logische Bildung durch den Unterricht in der Mathematik* CO. 337 ff., 401 ff. und 465 ff. geht Völcker von der Frage aus, ob die sprachlichen Formen unmittelbare logische Bedeutung haben. Diese Frage glaubt er verneinen zu müssen. Eine allgemeine Grammatik, die auf jede Sprache anwendbar sei, gebe es nicht, sondern jede Sprache habe ihre eigene Grammatik. Was die Sprache zulasse, gebe noch nicht immer Sinn. Sätze wie „mensa est docta“ oder „Frömmigkeit macht durstig“ seien sprachlich richtig. Die Verstandeseinsicht werde durch sprachliche Übungen nicht gesteigert. So solle man denn von Anfang an nicht Gewicht auf das Lateinschreiben, sondern auf das Lateinlesen legen. Erst solle das Gefühl für die Muttersprache geweckt werden, darauf habe die weitere Vermittelung durch eine lebende fremde Sprache zu geschehen. Hauptsache sei es, dafs die sprachlichen Begriffe bei ihrem rechten Inhalt erfafst werden; wirkliche sachliche Bildung könne nur durch die Muttersprache erreicht werden. Das Sprachgefühl der Schüler müsse entwickelt, ihr Wortvorrat bereichert werden. Als Mittel seien u. a. zu empfehlen: 1. Für einen selteneren Ausdruck lasse man den gewöhnlichen suchen (Harm — Kummer). 2. Man gebe ein vieldeutiges Wort (Gericht). 3. Man lasse Gegensätze suchen (alt — neu). 4. Man lasse Vergleiche ziehen (mit welchem Tier vergleicht man einen hinterlistigen Menschen?). 5. In einem Lesestücke lasse man die sinnverwandten Ausdrücke aufsuchen. 6. Man lasse sinn-

verwandte Adjcktiva vergleichen (geizig — sparsam). 7. Zu gegebenen Hauptwörtern werden so viel wie möglich Eigenschaftswörter gesucht. — Die gesamte geistige Entwicklung müsse Hand in Hand gehen mit der Muttersprache. Winke für die Überleitung des mündlichen Ausdrucks in den schriftlichen gebe Lyon in seinem Buche über die Lektüre. Eigentlich müsse man für das Deutsche in den höheren Schulen täglich eine Stunde fordern. Die Ausbildung könne nur geschehen durch die auf Sachanschauung sich gründende reichliche Sprachanschauung. Mit den übrigen Gegenständen trete der deutsche Unterricht in Beziehung durch das Lesebuch und den Aufsatz. Der deutsche Unterricht könne nicht der stoffliche Mittelpunkt für den gesamten Unterricht werden, wohl aber könne und solle er die bereits in anderen Stunden durchgenommenen Stoffe von neuen Gesichtspunkten betrachten und einheitlich zusammenfassen. — Die hier in Kürze wiedergegebenen Ausführungen enthalten viel Richtiges. In demselben Sinne und aus denselben Gründen wie der Verf. derselben strebt man auch sonst danach, den Sprachunterricht im Deutschen zugleich zu einem Sachunterricht zu gestalten. Die vorgeschlagenen Mittel zur Förderung der sprachlichen Bildung verdienen alle Beachtung. Eine Vermehrung der deutschen Stunden bis zu der vom Verf. gewünschten Höhe erscheint indes nicht notwendig, abgesehen davon, dafs sie aus mannigfachen Gründen unausführbar sein dürfte.

Ebenfalls von allgemeinen Gesichtspunkten aus behandelt J. Koch *Über das deutsche Volkstum im deutschen Schulunterricht*, BhS. 32 ff., die dem deutschen Unterricht zufallenden Aufgaben. Das Deutsche habe durch die Lehrpläne und die Prüfungsordnung eine Stütze erhalten. Indes, es entstehe nun die Frage, was sprachrichtig sei: es fehle an einer Rechtschreibung. Besondere Beachtung verdiene der Lesestoff; er müsse Vaterlandsliebe wecken und zum Verständnis des Volkstums führen. Dazu dienten Geschichte, Lebensbeschreibungen tüchtiger Männer, Landschaftsbilder des Vaterlandes, Volksgebräuche, Trachten, Feste. Auch die deutsche Kunst sei zu beachten. In den oberen Klassen müfsten die Dichter selbst eintreten. Der Privatarbeit des Schülers sei ein weiterer Spielraum zu lassen. In der Wahl der Aufsatzstoffe dürfe man nicht Willkür herrschen lassen. Es müfsten Gegenstände gewählt werden, die dem Schüler am Herzen liegen: Heimat, Vorfahren, Vaterland. Bei der Staatsprüfung müfste der Nachweis gründlicher Kenntnisse in der Geschichte der deutschen Sprache und einige Kenntnis der schöngeistigen Litteratur verlangt werden. Die Forderungen des Verf. bieten eine Art Ergänzung zu dem, was die neuen Lehrpläne im Deutschen beabsichtigen. — M. Miller, *Zur Methodik des deutschen Unterrichts auf der Unter- und Mittelstufe des Gymnasiums* behandelt nach ZöG. 555 1. die Anschaulichkeit, 2. die Grammatik (in der die Methode induktiv-heuristisch sein solle), 3. die Lektüre (in der Gewicht auf lautes, deutliches, sinngemäfses Lesen zu legen sei), 4. den mündlichen Gebrauch der Sprache (man solle die Jugend mehr zum Reden veranlassen, als dies

gewöhnlich geschehe), 5. die Orthographie, 6. den Stil und Aufsatz (mit dem letzteren solle man nicht zu früh beginnen). Alle diese Ausführungen haben natürlich nicht nur auf das Gymnasium, sondern auf jede Art von höheren Schulen Bezug. Eine ausführliche Würdigung der genannten Schrift finden wir auch BbG. 609. Nach derselben erregt der Abschnitt „Mündlicher Gebrauch der Sprache“ am meisten Interesse. Die Beurteilung ZR. 23 hebt hervor: nach dem Verf. fange man gewöhnlich zu früh mit den schriftlichen Arbeiten an; er habe ganz recht, wenn er verlange, dafs man in der Kindheit erst zu reden, dann zu schreiben anfange. Durchaus Billigung finden auch seine Ansichten über die Lektüre. KW. 300 beginnt eine eingehende Beurteilung des Werkes von R. Lehmann, *Der deutsche Unterricht* mit der Feststellung der Thatsache, dafs der deutsche Unterricht bisher schwer unter dem Mangel einer Methodik gelitten habe. Das Buch Lehmanns sei vorzüglich, schön, klar, geistvoll geschrieben. Hinsichtlich des Aufsatzes ist Berichterstatter anderer Ansicht. Er stimmt Lehmann nicht zu, wenn dieser auch auf den oberen Klassen nur Reproduktion will. Die Meinungsverschiedenheit erklärt sich vielleicht aus einer verschiedenen Auffassung des Begriffs Reproduktion. Wenn wir auch für eine gewisse Selbständigkeit der deutschen Arbeiten in den oberen Klassen eintreten, so glauben wir doch, dafs man alle Aufsätze in gewissem Sinne nur Reproduktion nennen dürfe. — Vorträge verwirft Verf., höchstens will er Wiedergabe von Dichtungen. Den Vorträgen möchten wir allerdings das Wort reden, allerdings, wie bereits früher erwähnt, in anderer Form als die neuen Lehrpläne sie vorschreiben. Schriftliche ausgearbeitete Vorträge halten wir, abgesehen von der darauf verwandten Zeit, auch nicht für empfehlenswert. Je weniger Vorbereitung der Schüler für einen Vortrag gebraucht, desto gröfseren Gewinn wird derselbe abwerfen nach der Seite, nach welcher er Gewinn bringen soll: für den Gebrauch der freien Rede. — Nach HG. 1892, S. 43 ist Lehmanns Schrift mehr prosaisch als künstlerisch geartet; sie zeige Liebe zur Sache und strebe immer das durchschnittlich Erreichbare zu.

Wenn auch im ganzen die im deutschen Unterricht zu treffenden Mafsnahmen auf alle Arten höherer Schulen zutreffen, so erweisen sich doch je nach der Art der Lehranstalten die Aufgaben desselben verschieden. Im Hinblick darauf, dafs der Realschule mit ihren nur 6 Lehrjahren eine eigentümliche Aufgabe zufällt, behandelt Buzello im Jahresbericht der Rsch. zu Magdeburg die *Bedeutung und Stellung des deutschen Unterrichts an der Realschule.* Die Aufgabe dieses Unterrichts ist nach ihm eine doppelte: derselbe ist zunächst ein Sprachunterricht und tritt so dem Englischen und Französischen an die Seite; aber er ist zweitens im besondern dazu da, auf Herz und Gemüt der Schüler zu wirken, und so trete er in eine Linie mit den ethischen Fächern, mit Religion und Geschichte. Diese letzteren beiden Unterrichtsgegenstände wirken am tiefsten auf das Gemüt ein, andere wieder wenden

sich mehr an den Verstand des Schülers, das Deutsche nimmt eine Art Mittelstellung ein: es wendet sich sowohl an den Verstand wie an das Gemüt. Da werden dem Schüler über Rechtschreibung und manche anderen Dinge Regeln beigebracht; aber das Deutsche läfst ihn auf Grund des Gelesenen und Durchgesprochenen auch Schlüsse ziehen, die rein ethischer Natur sind. So habe der deutsche Unterricht weite Grenzen, und das mache dem Anfänger grofse Schwierigkeiten, die dadurch noch erhöht würden, dafs er mehr als auf allen anderen Gebieten auf sich selbst angewiesen sei. Denn wenn es auch Bücher über das Deutsche genug gebe, so müsse sich der Lehrer doch überall selbst den Weg durch die Fülle des Stoffes hindurchbahnen, und es sei seine Sache, die rechte Auswahl zu treffen. Der Stoff des deutschen Unterrichts sei zu vielseitig und weit, als dafs man ihn in den Rahmen eines Lehrbuches hineinbringen könne. Damit tritt die Individualität des Lehrers in den Vordergrund. Im allgemeinen bilde das Lesebuch die äufsere Grundlage des Unterrichts. Aus demselben ergebe sich der Stoff für die sprachliche wie auch für die ethische Seite. Verf. behandelt nun den deutschen Unterricht nach diesen beiden Seiten. Der Weg der grammätischen Unterweisung müsse bei dem Deutschen, welches ja der lernenden Jugend als Muttersprache schon bekannt sei, ein anderer sein als bei den Fremdsprachen. Die hier und in den folgenden Teilen seiner Abhandlung aufgestellten Grundsätze sind zu billigen, namentlich auch das über die Lektüre Gesagte. Der deutsche Unterricht müsse mit den anderen Fächern in Beziehung treten; hier seien viele Gedanken und Anschauungen zu behandeln und weiter zu entwickeln, die in anderen Gegenständen begonnen und nicht völlig entwickelt seien, weil da schliefslich andere Wege eingeschlagen werden müfsten. Namentlich mit Geschichte und Religion habe der deutsche Unterricht vielerlei Berührungspunkte. Beiläufig möchten wir hier bemerken, dafs doch auch in Geschichte und Religion, namentlich im ersteren Fache, manches geradezu Gedächtnisstoff ist und gelernt werden mufs, so dafs des Verf. Ansicht, dies seien im engsten Sinne ethische Fächer, nicht so ganz zutreffend erscheint. Die Grammatik tritt nach seiner Darstellung auf den beiden unteren Stufen gleichwertig neben die Lektüre; auf der Mittelstufe tritt sie hinter die Lektüre zurück, mufs aber immer noch ins Auge gefafst werden; auf der Oberstufe gehe man wiederholend auf das in den früheren Klassen Gelernte zurück. Auf der Unterstufe müsse man unter Umständen grammatische Übungen unabhängig von der Lektüre anstellen. Das Lesestück als Mittelpunkt des deutschen Unterrichts hat nach den verschiedensten Seiten eine sorgfältige und eingehende Behandlung zu erfahren. Der Aufsatz hat in V zu beginnen, was ja für alle höheren Schulen gleichmäfsig gilt. Der mündliche Vortrag ist eine Wiedergabe des Inhalts des Gelesenen. Ein Einblick in die Entwickelung der Litteratur sei den Schülern ebenfalls zu geben, wenn dieselbe auch nicht genauer behandelt werden kann. — Alle vom Verf. vorgeschlagenen

Mafsregeln zielen in praktischer Weise darauf hin, den Zöglingen der Realschule in den 6 Schuljahren eine möglichst abgeschlossene Ausbildung in der Muttersprache zu geben. Ähnlich ist die uns nicht zu Gesicht gekommene Schrift von Th. Müller, *Der deutsche Unterricht auf Realschulen*, Progr. der Kaiser-Friedrichschule zu Emden, welche nach Gm. 98 für diese Schulgattung allgemeine Grundsätze aufstellen will.

In genauem Anschlusse an die Anforderungen der neuen Lehrpläne hat F. Koch im Jahresbericht des Progymn. zu St. Wendel einen *Lehrplan* für die Anstalt im Deutschen entworfen. Der deutsche Unterricht ist, wie er ausführt, mehr als jeder andere berufen, deutsche Gesinnung und deutschen Geist in den Schülern zu wecken und zu pflegen. Bei der geringen, ihm zugemessenen Stundenzahl mufs er seine Aufgabe unter Benutzung aller ihm zu Gebote stehenden Mittel zu lösen suchen. Damit er recht fruchtbar werde, ist ein Zusammengehen aller Lehrer durchaus notwendig. Dafs die Schüler die Kenntnis ihrer Muttersprache bereits mitbringen, ist zwar einerseits ein Vorteil, führt aber auch zu gewissen Schwierigkeiten, weil ihnen in der Formenbildung und in der Aussprache auch manche Fehler anzuhaften pflegen. In dem S. 6 für die Lektüre aufgestellten Kanon wunderten wir uns Schillers Teilung der Erde für VI angesetzt zu finden. Für O III ist nach den Weisungen der Lehrpläne auch Schillers Wilhelm Tell angenommen; wir möchten auch bei dieser Gelegenheit wieder betonen, dafs wir dieses Stück auf dieser Stufe nicht für geeignet halten. Verf. meint, dafs die bei der Lektüre entfachte Begeisterung ein wenig über die Schwierigkeit hinwegbringen werde. Das ist uns doch zweifelhaft. — Einer häuslichen Vorbereitung auf die Lektüre seitens der Schüler bedarf es bis zur O III nicht; die ganze Arbeit fällt der Klasse zu. Wie die Darbietung stattzufinden habe, wird dann unter Benutzung der wichtigsten einschlägigen Hülfsmittel gezeigt, ebenso wie die Lektüre zu vertiefen sei.

Für die auf der untersten Stufe höherer Lehranstalten zu stellenden Forderungen ist nach F. Prosch, *Der deutsche Unterricht in der ersten Klasse und die Aufnahmeprüfung* ZR. 193 ff. die Frage wichtig: Was bringt der Schüler aus der Volksschule mit? Nach des Verf. Ansicht erreicht die Volksschule ihr Ziel nur unvollkommen, weil die der Grammatik gewidmete Zeit zu kurz bemessen ist; aber auch die Methode sei an den geringen Erfolgen schuld. Wenn trotzdem so viele die Aufnahmeprüfung beständen, so komme das daher, dafs sie besonders vorbereitet würden. In der 1. und 2. Klasse solle man mit dem fremdsprachlichen Unterricht (Latein oder Französisch) erst nach Weihnachten beginnen, frühestens im Dezember; täglich solle man eine Stunde grammatischen, wöchentlich eine orthographischen Übungen widmen.

Von allgemeineren, den deutschen Unterricht betreffenden Schriften fanden wir mehrfach wieder die schon vorher erwähnte von Lattmann, *Die Verirrungen des deutschen und lateinischen Elementarunterrichts* genannt; CO. 496 sagt, sie wolle Natürlichkeit und Lebendigkeit wecken,

während ZG. 216 mit Recht hervorhebt, sie weise für das Deutsche das Anlehnende zurück. Der deutsche Unterricht solle selbständig sein; das Lesebuch solle deutsche Sage und Geschichte, nicht griechische und römische enthalten. HG. 154 bemerkt ganz richtig, dafs jeder daraus Anregung schöpfen werde, wenn man auch nicht mit allem übereinstimmen kann.

Der *ausgeführte Lehrplan im Deutschen für die mittleren und oberen Klassen* von E. Schnippel ist nach dem Urteil von KW. 475 zur Durchsicht sehr zu empfehlen; eine hübsche Beigabe seien die Figuren und Tropen, auch die Zeittafeln der Litteraturgeschichte. — Das *Handbuch der deutschen Sprache für höhere Schulen* von O. Lyon leidet nach ZöG. 622 an Formalismus und Breite; auch spricht sich der Beurteiler gegen den daselbst innegehaltenen Lehrgang der Grammatik aus. Von demselben ist Teil I: Sexta bis Tertia soeben bereits in 4. Auflage erschienen. Wir verweisen auf die früher ausgesprochenen Urteile und erwähnen bei dieser Gelegenheit auch wiederum die von demselben Verf. herausgegebene *Zeitschrift für den deutschen Unterricht*, welche für den Lehrer des Deutschen bei ihrer vielseitigen Anregung von sehr grofser Bedeutung ist.

Im allgemeinen für die Unterrichtsfrage und somit auch für den ethisch so bedeutsamen deutschen Unterricht von Wichtigkeit ist O. Lehmann, *Die deutschen moralischen Wochenschriften des achtzehnten Jahrhunderts als pädagogische Reformschriften*. Es interessiert uns, aus dem eingehendes Studium der einschlägigen Litteratur bezeugenden, reichhaltigen Inhalt der Schrift hervorzuheben, dafs die moralischen Wochenschriften des vorigen Jahrh. schon ein ganz besonderes Gewicht auf die Kenntnis der Muttersprache legten (S. 44f.), wie auf den richtigen Betrieb der Grammatik, sowie auf eine verständig geleitete Lektüre schon damals hingearbeitet wird. Die im 18. Jahrhundert erschienenen Wochenschriften sind hier zum ersten Male nach der pädagogischen Seite ausgebeutet worden; diese Ausbeute ist litterargeschichtlich von hohem Interesse und sie hat auch für den Lehrer und Erzieher grofse Bedeutung.

I. Der Unterricht in der deutschen Grammatik.

1. Allgemeines. Methodik.

Nach wie vor hält man an der Erteilung eines besonderen grammatischen Unterrichts fest, wie das auch die in der Einleitung wiedergegebenen Anschauungen im allgemeinen bestätigen.

Oberländer beleuchtet in dem Aufsatz *In welcher Weise und in welchem Umfange der Unterricht in der deutschen Grammatik an den Unterrealschulen betrieben werden soll* ZR. 577 ff. die Forderungen des

österreichischen Normallehrplans, der das für das korrekte Schreiben unbedingt Nötige verlange. Vorgeschrieben sei in Kl. I: Wortarten, Flexion des Nomens und Verbums, der nackte Satz und Erweiterungen desselben. Auszugehen ist dabei vom einfachen Satze. Kl. 2 bietet eine Wiederholung und Vervollständigung der Formenlehre, eine Erweiterung der Lehre vom nackten und bekleideten Satze, die Satzverbindung und Satzordnung in ihren leichteren Arten. Die Nebensätze kommen dabei nur insofern in Betracht, als sie sich streng an die entsprechenden Satzglieder anschliefsen. Der 3. Kl. fällt der zusammengesetzte und zusammengezogene Satz zu, die Arten der Nebensätze, die Verkürzung derselben, die indirekte Rede, die Periode. Natürlich können die genannten Punkte nur in den Hauptsachen durchgenommen werden. Die Verwandlung der direkten Rede in die indirekte kann nicht oft genug geübt werden. In der 4. Kl. wird ein zusammenfassender Abschlufs des gesamten grammatischen Unterrichts gegeben. Zusammenstellungen von Wortfamilien sind gelegentlich der Lektüre zu machen. Dabei ist ein kurzer Abrifs der Wortbildungslehre vorher zu geben. — Diese Darstellung der Behandlung der Grammatik in den 4 untersten Klassen der höheren Schule entspricht im ganzen den in Deutschland geltenden Bestimmungen für die Klassen VI bis U III.

Nach A. Eschweiler, *Das grammatische Unterrichtspensum im Deutschen in den Lehrplänen von 1892* Gm. 421 ff. müfste in IV die Wortbildungslehre fern gehalten werden; in U III geht der verlangte zusammenfassende Überblick über die Gesetze der deutschen Sprache zu hoch. In beidem kann man dem Verf. nur beistimmen. — J. Gutersohn betont, wie wir glauben, mit Recht in *Die deutsche Sprachlehre in der Realschule* ZIS. 40 f. die Wichtigkeit des grammatischen Betriebes der deutschen Sprache gerade für diese Art von Anstalten. Eine wichtige Frage sei es, ob die Fachausdrücke in der Grammatik lateinisch bleiben sollen oder nicht. Verf. empfiehlt für lateinlose Schulen die Einführung guter deutscher grammatischer Ausdrücke. Dabei sei auf den vorherrschenden Gebrauch viel zu geben. Wo verschiedene gleichwertige Bezeichnungen vorhanden sind, müssen beide Ausdrücke zur Wahl aufgenommen werden. Eine Prüfung der von K. Erbe gemachten Übersetzungsvorschläge führt zu fast ausnahmsloser Billigung.

Sehr beachtenswert für die Methodik des grammatischen Unterrichts ist die Abhandlung von A. Höhnen, *Für die Grammatikstunde.* Verf. geht davon aus, dafs die in den Grammatiken bisher übliche Einteilung der Wörter in 10 Wortarten unlogisch ist. Er beruft sich dabei auf die Urteile von Paul und F. Kern, die diesen Übelstand, der in einer Anlehnung an die alten Grammatiken seinen Grund hat, beleuchten. Mit Kerns Einteilung kann er sich nicht einverstanden erklären. Er versucht es, eine solche aufzustellen, welche eine sichere Grundlage für den weiteren grammatischen Unterricht bietet. Von einer Scheidung nach der Flexion müsse man absehen, weil sie kein wesentliches Merkmal der

Unterscheidung biete. Ebenso wenig könne man die Funktion im Satze zu Grunde legen. Das eigentliche Wesen der Wörter bildet ihr Bedeutungsinhalt; dabei sei aber der Inhaltsstoff und die Inhaltsform zu unterscheiden, oder die allgemeine Bedeutung des Wortes und seine individuelle Bedeutung, seine Bedeutung an sich. Nach der Grundbedeutung kann man 4 Wortklassen unterscheiden: 1. Wörter, denen ein konkretes oder ein abstraktes Sein zu Grunde liegt. 2. Wörter, denen ein Empfindungssein zu Grunde liegt (Empfindungslaute und die davon abgeleiteten Wörter). 3. Wörter, denen ein Zahlbegriff zu Grunde liegt (Zahlwörter und die davon abgeleiteten Wörter). 4. Wörter, die auf anderes hinweisen und sich dessen Begriffsinhalt zu eigen machen (Fürwörter). Die Umstandswörter, welche aus anderen Wörtern, nämlich aus irgend einem Kasus oder aus einem Dingwort mit Verhältniswort entstanden sind, „gehören als berechtigte Familienglieder zu derjenigen Wortgruppe, mit welcher sie derselbe Inhaltsstoff verbindet und bilden hier neben Dingwort, Infinitiv, Eigenschaftswort, Partizipien und finitem Verbum eine eigene, durch die Form wohl unterschiedene Wortart". Die Verhältniswörter und Bindewörter haben auf eine Bezeichnung als eigene Wortarten keinen Anspruch. Die meisten von ihnen sind nichts als Umstandswörter. Nach der Inhaltsform hat man zu unterscheiden: 1. Substantivische Wörter, die ein selbständiges Sein bezeichnen (Dingwort und Zeitwort [Infinitiv]). 2. Adjektivische Wörter (dieselben bezeichnen ein unselbständiges Sein, das einem selbständigen fertig anhaftet: Eigenschaftswort und Partizipien). 3. Verb (es teilt erst mit, dafs ein unselbständiges Sein einem selbständigen anhaftet). 4. Adverbiale Wörter (sie bezeichnen einen Umstand oder eine Beziehung (Umstandswörter, Verhältniswörter, Bindewörter). Man s. die Tabelle auf S. 27. Die Bildung der verschiedenen Wortarten beruht auf dem Bedürfnis des Satzes, in dem eine vierfache Funktion vorkomme: 1. substantivisch, 2. adjektivisch, 3. als Verb und 4. adverbialisch. Es stimmen nun aber Wortart und Funktion nicht immer überein. Es können bekanntlich Vertreter aller Wortarten als substantivische Wörter verwendet werden. Die Wortarten im Satze — abgesehen vom Verbum — werden eben ohne Unterschied substantivisch, adjektivisch und adverbialisch gebraucht. — Die zur Klärung der nicht leichten hierher gehörenden Fragen beitragende, sehr lesenswerte Abhandlung empfehlen wir der Beachtung der Lehrerwelt aufs angelegentlichste. Eine unmittelbare Benutzung ihrer Ergebnisse für den grammatischen Unterricht dürfte vielleicht auf Schwierigkeiten stofsen, weil sie eine gewisse Reife des Denkens und der sprachlich-logischen Anschauung voraussetzt.

F. Haack, *Beiträge zu einem Lehrplan für den grammatischen Unterricht im Deutschen* befafst sich lediglich mit der Auswahl des Stoffes, ohne denselben auf die einzelnen Klassenstufen zu verteilen oder anzugeben, in welchen methodischen Zusammenhang er bei der Behandlung gebracht werden mufs; die Stoffauswahl beschränkt sich auf zwei Kapitel aus der Formenlehre, die Deklination der

Substantiva und die Konjugation. Verf. geht von der Forderung der neuen Lehrpläne aus, dafs die Schule ihre Zöglinge zu einem richtigen schriftlichen und mündlichen Gebrauch der Muttersprache führen solle. Es ist demnach ein praktisches Ziel zu erstreben. Die von ihm gemachte Zusammenstellung umfafst nun: 1. die grammatischen Grundbegriffe, mit welchen die Schüler bekannt zu machen sind. 2. Die Fehler und Schwierigkeiten, welche besonders berücksichtigt werden müssen. 3. Die Schwankungen der Sprache. 4. Erscheinungen, welche geeignet sind, den Schülern eine Anschauung davon zu geben, dafs die Sprache sich immer weiter entwickelt. 5. Orthographisches. 6. Vorschläge für die grammatischen Übungen. — Wir empfehlen diesen auf rein praktischer Grundlage gemachten Versuch recht sehr der Beachtung.

2. Hilfsmittel für den grammatischen Unterricht.

A. Hilfsmittel für die Schule.

H. Auer, *Schulgrammatik der deutschen Sprache für die unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten* ist ein Werk von 183 Seiten. Dasselbe war bei seinem Erscheinen bereits 7 Jahre als hektographiertes Heft an der Schule, an der der Verf. wirkt, eingeführt. Derselbe hat sich bemüht, den Stoff auf das Wesentlichste zu beschränken; allerdings das Wichtigste hat er ausführlicher behandeln wollen. Eine Anzahl Übungsaufgaben sollen den Ausgangspunkt der grammatischen Übungen bilden. Die Beispiele sind den Regeln vorangestellt, da sich für den Sprachunterricht die induktive Methode am meisten empfiehlt. Das Buch gliedert sich in 3 Hauptteile: Lautlehre, Wortlehre und Satzlehre. Die Wortlehre umfafst die Wortformenlehre und die Wortbildungslehre. Klarheit und Übersichtlichkeit läfst sich dem Lehrbuch nicht absprechen; was soll indes in der Satzlehre S. 122 der Unterschied zwischen dem grammatischen und logischen Subjekt? Ist man doch sonst zu der Ansicht gekommen, dafs diese Unterscheidung unzweckmäfsig ist. Praktisch ist es, dafs Verf. sich auch auf eine Darstellung der Wortfolge eingelassen hat. Ein Anhang bietet eine kurze Verslehre und eine Übersicht über die Dichtungsarten. — Wir haben bereits früher wiederholt erklärt, dafs wir so umfangreichen Lehrbüchern der Grammatik nicht das Wort reden können. CO. 370 wird das Buch empfohlen. — E. Bayberger und M. Förderreuther, *Übungen und Aufgaben zur deutschen Sprachlehre für Mittelschulen* II. Teil (für die Mittelklassen) bietet reichlichen und guten Stoff zur Einübung der Wort- und Satzlehre in 2 Abteilungen. Das Heft ist für die IV und U III bestimmt und wird dem Lehrer des Deutschen als Fundgrube ganz gute Dienste leisten. Es setzt einen im Jahre 1891 erschienenen Band fort. BbG. 125 urteilt: ein sehr praktisches Übungsbuch für das induktive Verfahren.

H. Bone, *Grammatische Grundlage für den Unterricht an höheren*

Lehranstalten, neu bearbeitet von K. Bone. 5. Aufl. Die neue Auflage ging namentlich auf gröfsere Übersichtlichkeit aus und suchte diese durch zweckmäfsigen Druck und Verweisung weniger wichtiger Dinge in Anmerkungen zu erreichen. Bestimmt ist das Buch für die Klassen VI bis O III. Die Pensen sind im Druck kenntlich gemacht. Formenlehre, Satzlehre, Orthographie und Wortbildungslehre bilden die Überschriften der Hauptteile. Ein Anhang in 7 Abschnitten enthält: ein Verzeichnis von Hauptwörtern, bei denen Besonderes zu bemerken ist, Verzeichnis der Zeitwörter, welche nach der starken Konjugation gehen, Verzeichnis der Präpositionen, der eigentlichen wie der uneigentlichen, von Versen und Gedichten, von den Geschäftsformen, orthographisches Wörterverzeichnis, Gedenksätze (Definitionen und Hauptregeln). Die Erklärung des Begriffs Satz lautet (S. 44) so: „Ein Satz besteht in der Aussage einer Vorstellung von einer anderen.“ Wir halten diese Erklärung für sehr wenig glücklich, weil sie sicher einer überaus eingehenden Erläuterung bedarf. Auch sonst scheint uns nicht immer die erforderliche Klarheit zu walten. Daneben giebt es Überflüssiges, wozu auf S. 44 die Erklärung des Begriffes Syntax? — J. Buschmann, *Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Sprachlehre für die unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten* ist soeben in 10. Aufl. erschienen. Die Zahl der Auflagen spricht ebenso wie die Darstellung für das Buch; ein Anhang enthält das Wichtigste über die Rechtschreibung. Die Satzlehre — und das halten wir für einen Prüfstein der grammatischen Lehrbücher — ist klar und von guten Beispielen begleitet. — J. Frei, *Schulgrammatik der neuhochdeutschen Sprache zum Gebrauch beim Unterricht an Gymnasien, Lehrerseminarien, Industrie- und Gewerbeschulen, höheren Bürgerschulen und ähnlichen Anstalten*, 12. Aufl. Die Darstellung ist in dem 220 Seiten umfassenden Buche sehr ausführlich, so ist auch die Satzlehre sehr eingehend. Aufs gründlichste werden die Arten der Nebensätze und die ihnen zu Grunde liegenden logischen Verhältnisse behandelt, wie denn überhaupt das Buch zugleich eine Art Schule praktischer Logik genannt werden kann.

M. Miller, *Vorbereitungsbüchlein für den Eintritt in die erste Klasse des Gymnasiums*, 3. Aufl. fafst in 30 Lektionen alles das zusammen, was der angehende Gymnasiast auf dem Gebiete seiner Muttersprache wissen mufs, und bereitet ihn gewissermafsen auf die Aufnahmeprüfung vor. Wenn in der 14. und 15. Lektion auch die Anfangsgründe des Lateinischen (die Formenlehre der 1. Deklination) gegeben werden, so ist das eigentlich ganz überflüssig, denn der Schüler soll das doch im Gymnasium lernen. Ein Anhang enthält einen Entwurf von Prüfungsaufgaben aus der Arithmethik und dem Deutschen zur Aufnahme in die 1. Lateinklasse und den Abdruck einiger wichtiger bayerischen Schulverordnungen. — Wir müssen das ganze Büchelchen, so praktisch es auch angelegt ist, für unnötig erklären. Es wird ja durchaus genügen, wenn die für die Aufnahmeprüfung zu stellenden Bedingungen bekannt sind;

nach denselben kann sich bis zu einem gewissen Grade auch die Volksschule richten.

Der dem deutschen Lehrbuche von K. Zettel, umgearbeitet von E. Nicklas, zugefügte grammatische Anhang behandelt in beiden Teilen die Grammatik nur in Beispielen. Er bietet den Stoff für die beiden untersten Gymnasialklassen. Beide Anhänge sind auch als besondere Hefte erschienen. Der erstere enthält die Lehre vom einfachen Satze, die regelmäfsigen Erscheinungen der Formenlehre und der Einübung des Gebrauchs der Präpositionen, der letztere die Erweiterung des einfachen Satzes, die Kasus-Rektion und die leichteren Formen des zusammengesetzten Satzes. Die Beispiele sind recht passend gewählt und eignen sich schon wegen ihrer Form — vielfach sind Stellen aus Dichtern benutzt — recht gut zum Auswendiglernen.

J. Rey, *Die Wortbildung im Neuhochdeutschen. Beispielsammlung für Schule und Haus.* Eine Einleitung behandelt die wichtigsten Gesetze der Wortableitung. Die nach passenden Gesichtspunkten geordnete Sammlung von Beispielen ist recht reichhaltig. Aber wenn das Heft auch an sich ganz praktisch und brauchbar ist, scheint es doch nicht notwendig. Einer Einführung desselben würden wir niemals das Wort reden. Es ist eben ein besonderes Lehrbuch über diesen Teil der Grammatik nicht erforderlich.

H. Seeger, *Übungsbuch für den deutschen Unterricht*, enthält Aufgaben zu des Verf. bereits früher in diesen Berichten erwähnten deutschen Schulgrammatik (die neuerdings wieder BbG. 310 u. CO. 98 empfohlen wird). Es bietet Stoff für die 3 untersten Klassen. Verf. empfiehlt eine gründliche mehrmalige mündliche Durcharbeitung in der Klasse und wir stimmen ihm darin vollständig bei. Ganz besondere Sorgfalt ist u. a. auf die Präpositionen verwendet, was wir für sehr richtig halten, weil in so mancher Gegend gerade in diesem Punkte viel gefehlt wird. — Ganz ähnlich, nur noch reichhaltiger und umfangreicher ist E. Stier, *Stoffe für den deutschen Sprachunterricht in den Unter- und Mittelklassen höherer Lehranstalten.* Erste Abteilung (Sexta und Quinta), zweite Abteilung (Quarta und Tertia), zweite Aufl. Verf. geht von der Notwendigkeit eines Übungsbuches aus. Wir können dieselbe nicht anerkennen. Es genügt, wenn der Lehrer in Handbüchern den erforderlichen Stoff vorfindet. Diesem wird denn auch der wohlgeordnete Stoff ganz praktische Dienste leisten. Ein Anhang zum ersten Hefte enthält methodisch geordneten Stoff zur Einübung der Rechtschreibung; dem zweiten Heft ist das Wichtigste aus der Verslehre, über die Tropen und Figuren und über die Dichtungsgattungen beigegeben; den Schlufs bilden: Abstammung einiger gebräuchlichen Fremdwörter und Bildung einiger deutschen Personennamen. Die Beispiele sind gut gewählt; vielfach sind sie Dichtungen entnommen. CO. 494 findet den zweiten Teil besser als den ersten; eine nächste Auflage müsse kürzen. — F. Unger, *Grammatische und orthographische Aufgaben nebst Andeutungen zur Ausführung*, ein Beibuch

zu jeder deutschen Grammatik für Schüler höherer Schulen. Wenn Verf. meint, dafs die grammatischen Übungen neuerdings zum Teil vernachlässigt seien, so mag er wohl recht haben. Mit der Belehrung allein könne es nicht sein Bewenden haben; es müsse auch die Übung hinzukommen. Und nun bringt Verf. auf 80 Seiten einen ziemlich reichhaltigen Übungsstoff, der sich vorwiegend auf die Grammatik, in einem zweiten kleineren Teile auf die Rechtschreibung bezieht. Besondere Beachtung ist der Satzlehre geschenkt, auf welche 25 Seiten entfallen. Auch in diesem Hefte sehen wir ein recht brauchbares Hilfsmittel für den Lehrer. Dies Urteil fällt auch CO. 566; es sei das Buch in der That eine vortreffliche Ergänzung zu jeder Grammatik. Jedoch in der Hand des Schülers, wie Beurteiler es wünscht, möchten wir es doch nicht sehen. — O. Glöde, *Die deutsche Interpunktionslehre, die wichtigsten Regeln über die Satz- oder Lesezeichen und die Redestriche dargestellt und durch Beispiele erläutert*, gehört zu den Büchern, die wohl als Schulbücher eingeführt zu werden keine rechte Aussicht haben. Das kleine Heft wird jedoch dem jungen Lehrer, unter Umständen auch dem Schüler, ganz gute Dienste leisten.

B. Wissenschaftliche Hilfsmittel.

K. Duden, *Etymologie der neuhochdeutschen Sprache mit ausführlichem etymologischen Wörterverzeichnis*, zugleich 3. Auflage von Bauer-Frommanns *Etymologie*. Ein Hilfsbuch für Schüler und für Freunde einer gründlichen Einsicht in die deutsche Sprache. Die Belehrung über die Etymologie gliedert sich in einen phonetischen und einen logischen oder begrifflichen Teil. Die angegebenen Regeln werden durchweg mit sehr einleuchtenden Beispielen erläutert. Das dann folgende, sehr ausführliche Wörterverzeichnis enthält rund 3250 Wörter. Verf. ist bestrebt gewesen, „Gebildeten aller Stände das von den Meistern der Wissenschaft Erarbeitete und in grofsen Werken Niedergelegte leicht zugänglich zu machen“. Wir meinen, das ist ihm gut gelungen. In erster Linie eignet sich das Werk als Nachschlagebuch für den Lehrer, dem es denn auch bestens empfohlen sein möge.

Von F. Kluge, *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*, ist uns die 5.—7. Lieferung in 5. Auflage zugegangen. Wir haben das vortreffliche Werk bereits mehrfach empfohlen und können uns jetzt auf die früher abgegebenen Urteile beziehen. In Verbindung hiermit nennen wir F. Haberland, *Krieg im Frieden, eine etymologische Plauderei über unsere militärische Terminologie*, 1. Teil. Die frisch geschriebene Abhandlung ist für weitere Kreise gebildeter Leser berechnet und wird dieselben ebenso wohl angenehm unterhalten wie belehren. Die militärischen Kunstausdrücke werden mit gründlicher Sachkenntnis auf ihren Ursprung zurückgeführt. Dazu gehören nicht allein Sprachkenntnisse, sondern auch die Kenntnis der Entwickelung der militärischen Wissenschaften. Die Darstellung wird nicht selten auch durch Humor gewürzt. Wir haben

hier einmal eine ganz andere Art von wissenschaftlicher Beilage zu einem Jahresbericht einer höheren Lehranstalt vor uns. Eine gründliche, auf groſser Gelehrsamkeit ruhende Arbeit ist C. Autenrieth, *Entwickelung der Relativsätze im Indogermanischen.* Beilage zum Jahresbericht des K. alten Gymn. in Nürnberg. Verf. verfolgt seinen Gegenstand vom Sanskrit durch das Altpersische und die Awesta-Sprache bis zum Gotischen einschlieſslich.

3. Rechtschreibung.

Schmolling, *Die deutsche Schulorthographie und das Leben*, ZG. 529 wiederholt die alte, leider nur zu berechtigte Klage, daſs hinsichtlich der Rechtschreibung ein Widerspruch zwischen der Schule und dem Leben bestehe. Ein Übelstand sei es, daſs die Behörden die für die Schule bestimmte Rechtschreibung ablehnten. Allerdings befriedige dieselbe durchaus nicht nach der historischen Seite, sie gehe ferner nicht weit genug in phonetischer Beziehung und zeige zu wenig Folgerichtigkeit. Von dem zuletzt ausgesprochenen Gedanken geht H. Stöckel, *Orthographie und Schulreform*, BbR. 161 aus. Unserer Rechtschreibung mangele es an jeglicher Folgerichtigkeit; sie ruhe überwiegend auf Gedächtnisarbeit und nicht auf Bethätigung der Urteilskraft. Der Schüler solle verstehen, einsehen, begreifen lernen; dies könne er nicht. Für die Schreibung müſste einzig und allein das Bedürfnis der Schule, d. i. der Jugend, des heranwachsenden Geschlechts, der Zukunft entscheidend sein. Verf. schlägt vor 1. Abschaffung des th, 2. Ersetzung des ph durch f, 3. Abschaffung der Verdoppelung von a und o, 4. Abschaffung verschiedenen Schreibens bei gleichlautenden Wörtern verschiedener Bedeutung (Ur und Uhr, Märe und Mähre), 5. Abschaffung des Dehnungs-h bei a, o, u, ä, ö, ü, 6. Regelung des Klein- und Groſs-Schreibens (er befürwortet alle Wörter klein zu schreiben). Wenn nur eine allgemeine, für alle Kreise (nicht allein für die Schule) bindende Regelung der Rechtschreibung erfolgen möchte, dann lieſse sich über die zuletzt genannten Vorschläge sprechen. Die Hauptsache ist und bleibt, daſs wir eine allgemein gültige Rechtschreibung erhalten. Ganz in ähnlichem Sinne wie die beiden Genannten äuſsert sich T. Adrian, *Die deutsche Rechtschreibung. Eine vergessene Schulfrage*, Gm. 723 ff. Es gebe zwei Orthographieen, die der Schule und die des Lebens; welche solle nun gelten? Man solle die neue Rechtschreibung, d. h. die der Schule überall durch Gesetz einbürgern.

Daſs auch die Deutschen auſserhalb Deutschlands sich mit der Rechtschreibungsfrage eingehend beschäftigen, beweist ein uns vorliegendes Heft: *Die Orthographiereform in der deutschen Schweiz.* Offizielles Protokoll der vom h. Bundesrat einberufenen Konferenz, Mittwoch, d. 24. August 1892. Nach eingehender Verhandlung, die wir hier wiedergegeben finden, ist jene Konferenz zu folgenden Beschlüssen gekommen: 1. als zukünftige Orthographie der deutschen Schweiz gilt die in Deutschland verbreitetste, die in Dudens Orthographischem Wörterbuch festgesetzte Orthographie.

2. Die interkantonale Konferenz spricht den Wunsch aus, dafs in nicht gar ferner Zeit in der preufsischen Orthographie die Inkonsequenz in betreff des th verschwinden möchte. — Die praktische Folge der Annahme des ersten Satzes war denn, dafs die Bundes- und Kantonbehörden ersucht wurden, vom 1. Januar 1893 ab nach der nunmehr angenommenen Rechtschreibung ihre neuen Drucksachen herstellen zu lassen, und derselben so viel als möglich zur Durchführung zu verhelfen. Endlich wurde beschlossen, die schweizerischen Behörden zu ersuchen, eine gröfsere Vereinfachung und Vereinheitlichung der Rechtschreibung in allen Ländern deutscher Zunge, sobald die Gelegenheit sich dazu bieten würde, nach Kräften zu unterstützen. Von ganz besonderem Interesse sind übrigens auch die Auslassungen des Buchdruckereibesitzers W. Büchler über diese Frage von seinem Standpunkte aus, die in dem Hefte den Schlufs machen.

Der Einübung der Rechtschreibung sollen folgende beiden Hefte dienen, die uns im Berichtsjahr zugegangen sind: E. Büttner, *Orthographisches Übungsheft für Schüler*, 3. Aufl. Während desselben Verf. bereits früher empfohlener *Übungsstoff für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung* einen Vorrat für die Hand des Lehrers bietet, soll dies Heft dem Schüler in die Hand gegeben werden. Es dürfte für die Vorschule und für VI ausreichen. — J. Meyer, *Methodischer Leitfaden für den Unterricht in der Rechtschreibung* nach den preufsischen, bayerischen, sächsischen und württembergischen Regeln bearbeitet, 3. Aufl., enthält einen ziemlich reichen Stoff, den wir dem Lehrer recht empfehlen können.

Einen besonderen Punkt aus der Rechtschreiblehre behandelt R. Schwenk, *Kleine Anfangsbuchstaben in verbalen Ausdrücken*, BbG. 197. Die Regel darüber müsse heifsen: Wenn Substantiva ohne Artikel mit Verben eine solche Verbindung eingehen, dafs sie mit diesen einen neuen verbalen Ausdruck geben, so sind sie klein zu schreiben.

Hierher gehören noch zwei Schriftchen:

K. Erbe, *Leichtfafsliche Regeln für die Aussprache des Deutschen, mit zahlreichen Einzeluntersuchungen über die deutsche Rechtschreibung*. Nebst einem ausführlichen Wörterbuche. Die Frage, wo das beste Deutsch gesprochen werde, sei immer noch eine offene. Verf. erklärt es mit Recht für ganz verkehrt, dafs man blofs in Städten nachforscht und dafs man Süddeutschland in diesen Dingen für mundtot erklärt. Durch die neuen Rechtsprechregeln wurden vier Punkte ungemein schwierig gemacht oder zum Nachteil der Sprache geändert: die Aussprache des Buchstabens g, der Mitlaute am Ende der Silben, der Selbstlaute vor mehreren Mitlauten und der Buchstaben e und ä, ei und ai, eu, äu und oi. Aufserdem seien wichtige Wohllautsregeln ganz in Vergessenheit geraten und die Betonung der Wörter drohe aus Rand und Band zu gehen. Eine ganz befriedigende Lösung der Frage lasse sich nicht gewinnen ohne einige Änderungen der herr-

schenden Rechtschreibung. Damit beschäftigen sich denn die nun folgenden Ausführungen des Verf. In dem Wörterbuch werden zur genaueren lautlichen Bestimmung einzelne besondere Zeichen angewendet. Jedenfalls kann das Schriftchen dazu dienen, die Aufmerksamkeit auf einen noch recht wunden Punkt hinzulenken. — W. Vietor, *Wie ist die Aussprache des Deutschen zu lehren?* Verf. wirft zwei Fragen auf: 1. Welche Aussprache soll in der Schule gelehrt werden? 2. In welcher Weise soll sie gelehrt werden? Auf die erstere ist die Antwort zu geben: die Schule hat die Pflicht, eine mustergültige gemeindeutsche Aussprache zu lehren, d. h. die im ernsten Drama übliche, wesentlich norddeutsche Bühnensprache. Diese wird nun in ihren Grundzügen gekennzeichnet. Hinsichtlich des Wie? ist zu bemerken, dafs der Aussprach-Unterricht jedenfalls vom Laute, nicht der Schrift auszugehen habe. Bei richtiger Handhabung werde das gefürchtete phonetische System schwerlich über die Fassungskraft der Kinder hinausgehen. Die Arbeit werde bedeutend vereinfacht werden, wenn man sich dabei der Lauttafel und der Lautschrift bediene. — Eine interessante Beleuchtung einer Mundart ist Meyer-Markau, *Unsere hochdeutsche Sprache in ihrem Duisburger Alltagsgewande.* Das Heft zeigt grofse Sachkenntnis und führt den Gegenstand auch dadurch besonders nahe, dafs es so recht aus dem Leben schöpft.

Von grofsem Interesse für diese Frage ist auch R. Hildebrand, *Zur Geschichte der Aussprache in neuester Zeit* (Zeitschrift f. deutschen Unterricht S. 153 ff.). Verf. weist nach, wie zu allen Zeiten, auch in der klassischen Periode unserer Dichtung, die Mundart die Aussprache sehr beeinflufst habe. Mit seiner Gründlichkeit und Sachkenntnis zeigt er das an so manchen Reimen aus jener Zeit. Auch jene grofsen Dichter waren eben, wie in vielen Dingen so auch hierin, Kinder ihrer Zeit. Die Schule brauche das natürlich nicht grell zu beleuchten. Vergl. auch Zeitschrift f. deutschen Unterricht S. 449 f.

II. Die deutsche Lektüre.

1. Vorbemerkungen. Methodisches.

Die unerläfsliche Vorbedingung eines erspriefslichen Betriebes der Lektüre ist das richtige und lautreine Sprechen. Die Erfahrung, dafs nicht überall darauf gehalten wird, hat C. Krumbach zur Herausgabe zweier für die Schüler bestimmten Übungshefte unter dem Titel: *Sprich lautrein und richtig! Deutsche Sprech-, Lese- und Sprachübungen* veranlafst. Ein umfangreicheres Heft unter dem Titel *Deutsche Sprech-, Lese- und Sprachübungen, zugleich eine Ergänzung zu jedem Lesebuch und zu jeder Grammatik* ist für den Lehrer und Erzieher bestimmt. Der Grundgedanke des Verf. verdient nach dem eingehenden

Urteil von LL. Heft 36 S. 106 die gröfste Beachtung. Sein Heft sei in der That eine nicht entbehrliche Ergänzung zu jedem Lesebuche und zu jeder Grammatik. Er behandelt die einzelnen Laute, Silben und Worte, den Wort- und Satzton, das rhythmische Lesen, die Gliederung der Rede nach Sprachgruppen oder Sprachtakten und die tönenden Konsonanten. In den Sprachübungen sind falsche und richtige Redewendungen einander gegenübergestellt. Eine ebenso günstige Beurteilung finden die beiden für die Schüler bestimmten Hefte SBl. 79. Die Sprachübungen, sagt der Beurteiler, machen den Versuch, den Unterricht in der deutschen Sprachlehre an die Betrachtung der heimatlichen Mundart anzuschliefsen. CO. 492 will das gröfsere Heft, welches eine anerkennenswerte Arbeit genannt wird, namentlich jüngeren Lehrern empfohlen wissen. Dem stimmen wir durchaus zu. Wir haben uns durch einen genauen Einblick in das Heft davon überzeugt, dafs es tüchtiger Arbeit seine Entstehung verdanke; es wird dem Lehrer in seinen beiden Teilen eine überaus willkommene Anregung geben. Für nicht notwendig halten wir die beiden Schülerhefte. Was soll der Schüler alles gedruckt haben! Wünschenswert ist ja so manches, aber wir möchten doch behaupten, der Schüler braucht nur das Lesebuch, allerhöchstens daneben noch einen (und zwar kurzen) Abrifs der Grammatik; im übrigen mufs eben der Unterricht das Erforderliche bringen. Die Forderung des lautreinen und richtigen Sprechens ist durchaus berechtigt, aber sie mufste doch nicht gleich ein neues Schulbuch zeitigen. Anders, wie schon bemerkt, steht es mit dem für den Lehrer bestimmten Buche. Dieses wird seinen Zweck recht gut erfüllen, denn der Lehrer wird für seine Vorbereitung gern ein solches Hülfsmittel benutzen, von dem man nicht nur sagen kann, dafs es geschickt gearbeitet, sondern auch, dafs es recht reichhaltig ist. Der Verf. hat ganz recht, wenn er von einer Pflege des richtigen Sprechens nicht nur Vorteile für die Sprache selbst erwartet, sondern auch eine Stärkung des Sprachgefühls und eine Wertschätzung der gesprochenen Sprache im Besonderen. Es ist nationale Pflicht der Schule, auf diesem Gebiete zu thun, was irgend möglich ist. Dabei gilt es bis zu einem gewissen Grade eine Überwindung mundartlicher Eigentümlichkeiten. Allerdings ist hierbei ein Unterschied zwischen dem Lesen und dem Sprechen zu machen. Im Sprechen haben auch die örtlichen Anklänge, der Ton der Landschaft ein gewisses Recht, im Lesen würde die Betonung und Aussprache der Bühnensprache mafsgebend sein, hier soll man sich über die Mundart weg zu dem nationalen Standpunkt erheben. Besonders hervorheben möchten wir noch, dafs dem Lehrer die zahlreichen, gut gewählten Beispiele willkommen sein werden.

Ähnlich angelegt ist R. Lippert, *Deutsche Sprechübungen für entwickeltere Schüler*, in 4 Heften. Die gesprochene Rede müsse neben dem geschriebenen Worte zu der ihr gebührenden Geltung kommen. Die 3 ersten Hefte enthalten, 6 Schuljahre umfassend, das Wesentliche des Stoffes vollständig und abschliefsend, das 4. Heft bietet eine Vertiefung.

Die Zahl der Übungen in den drei ersten Heften ist ungefähr der Zahl der Schulwochen angepafst. Der Lehrer wird die Hefte sehr gut praktisch verwenden können.

K. Erbe hebt SBl. 70 ff. in *Die Aussprache des Deutschen* richtig hervor, schwierig sei: 1. Die Aussprache des g. 2. Die Aussprache der weichen Mitlauter am Ende einer Silbe. 3. Das Mafs eines einfachen Selbstlauts vor mehreren Mitlautern.

Im allgemeinen auf die Lektüre bezieht sich der Aufsatz von Th. Vogel NJ. 1893 1 ff. *Was soll und kann im deutschen Unterricht der Unter- und Mittelstufe das Lesebuch leisten?* Man verlange immer, beginnt Verf., thunlichsten Anschlufs an die Lektüre. Das sei auch ganz richtig, indessen müsse die Lektüre leiden, wenn man zu viel an sie angliedere. Das Lesebuch soll für die unteren und mittleren Klassen den Mittelpunkt des ganzen deutschen Unterrichts bilden, der seinerseits wieder Sammelpunkt des gesamten Unterrichts sei. Diesen Zweck könne man erreichen. Neben dem Vaterländischen hat das Lesebuch, nach des Verf. Ansicht, wesentlich dem sittlich-ästhetischen Interesse zu dienen. Durch Unwesentliches, was man ihr anhänge, werde die Lektüre beeinträchtigt, namentlich durch geographische, grammatische, orthographische Fragen. Das ästhetische Verständnis, der ästhetische Genufs seien die Hauptsache. Indes verlange manches Lesestück ein längeres Vor- und Nachwort. Das Gesagte gelte für alle Klassenlektüre. Fragen der Rechtschreibung und Zeichensetzung seien besonders zu behandeln. Die einfachsten grammatischen Dinge solle man dem Lateinischen zuschieben. Systematische deutsche Grammatik brauchten wir nicht. Ähnlich stehe es mit stilistischen, synonymischen und anderen Bemerkungen. So kommt Verf. zu dem Ergebnis, die Lektüre und all dergleichen Übungen müfsten streng gesondert werden. O. Lyon (Zeitschrift f. deutschen Unterricht 131 ff.) stimmt den Ausführungen des Verf. im ganzen zu, will aber erst von OIII ab das Ästhetische angebahnt wissen.

Die Urteile darüber, wie der den Schülern zu bietende Lesestoff beschaffen sein müsse, fangen mehr und mehr an sich zu klären. Im ganzen verwirft man jetzt das früher in Lesebüchern vielfach übliche Vielerlei; wir sahen bereits im vorigen Jb., dafs manche bereits auf den unteren Stufen eine Art zusammenhängenden Stoffes wünschten (wie z. B. Grimms Märchen). Gegen die „Häppchenlitteratur“, wie er das Vielerlei sehr bezeichnend nennt, wendet sich F. Franke NB. Jahrg. 4, 40 ff. in dem Aufsatz *Vom Lesen und Lesebuche in der Volksschule.* Seine Ausführungen gelten in demselben Umfange auch für die unteren Klassen der höheren Schulen. Er will den Schülern etwas Ganzes geboten wissen. Der Inhalt des Lesebuches sei aus dem Ganzen des Unterrichts heraus zu bestimmen. Es sollen persönliche und sachliche Mittelpunkte gewählt werden. Immer müsse man auf psychologische Ganzheit der Eindrücke hinarbeiten. — Eine etwas weniger bearbeitete Seite des deutschen Unterrichts berührt Th. Matthias NJ. 630 ff. in *Lehrmittel für das Deutsche*

nebst einigen Bemerkungen über den Unterricht in der Muttersprache überhaupt. Verf. vermifst in Lyons Werk *Die Lektüre* die Behandlung eines beschreibenden Lesestückes. Auch für diese Gattung bedürfe es einer besonderen Methodik. Er selbst hat im Anschlufs an einzelne Stücke des bekannten Döbelner Lesebuches Beschreibungen anfertigen lassen. Jedenfalls seien beschreibende Stücke für die Stilbildung der Schüler sehr gut zu verwenden. Dazu müfsten denn allerdings genaue Arbeitspläne entworfen werden. — Buzello a. a. O. S. 13 stellt an den Lesestoff die Anforderungen, dafs er seiner Form nach korrekt, seinem Inhalt nach leicht verständlich, in der ganzen Darstellung klar und übersichtlich sein müsse. Wenn Verf. S. 14 unter den Gedichten wegen ihrer leichteren Verständlichkeit den epischen den Vorzug giebt, so können wir ihm nur für die unteren Stufen hierin beipflichten. Für den vorgeschritteneren Schüler werden sich lyrische Gedichte, die möglichst unmittelbar empfunden werden müssen, sehr eignen. — Die zunächst auf das einfache Verständnis des Gelesenen abzielende, dann aber auch eine Vertiefung anstrebende Behandlung des Lesestoffes durch F. Koch a. a. O. S. 9 ff. schliefst sich im ganzen an die Herbart-Zillersche Schule an, ohne indes die Formalstufen ganz und gar nachzuahmen. Mit Recht warnt Verf. S. 15 sehr davor, als Einleitung und Vorbereitung zu viel zu geben. Wir sind ganz seiner Ansicht. Die Lebensbeschreibung z. B. des Verf. oder Dichters ist sicherlich in den seltensten Fällen der Einleitung hinzuzufügen. Oft werden wenige Worte genügen, in den Gegenstand hineinzuführen. Wichtig ist es, dafs man an Dinge anknüpft, die den Schülern bekannt sind. Bei der Erklärung im einzelnen vergesse man nie, dafs die Dichtung die Hauptsache, die Erklärung die bescheidene, verständnisvolle Dienerin sein müsse. Nach der Auffindung des Grundgedankens sucht man als wichtigste Verwertung des Lesestoffes eine Nutzanwendung desselben für Herz und Leben anzustreben. Aber man versäume darüber auch nicht die Verwertung für die Bereicherung des Wortschatzes der Schüler.

2. Der Lesestoff.

A. Das Lesebuch für die unteren und mittleren Klassen.

In der Einleitung haben wir die Lesebuchfrage hin und wieder schon gestreift. T. Adrian, *Die Einrichtung des deutschen Lesebuches,* Gm. 269 ff. findet, dafs die Klassiker dem Schüler keine Stilmuster geben. In der Ausdrucksfähigkeit genüge der deutsche Unterricht nicht immer den Forderungen. Das deutsche Lesebuch müsse ein Schulbuch sein, es müsse auch den Ausdruck der Schüler fördern; für die unteren Klassen müsse es aufs Nacherzählen eingerichtet sein; auf Einfachheit der Darstellung habe man besonders zu achten. — Diese Forderungen sind ganz berechtigt. Wenn das Lesebuch für die unteren Klassen aufs Nacherzählen eingerichtet sein soll, so dürfen die einzelnen Lesestücke vor allem nicht

zu umfangreich sein; dieses Erfordernis wird zu den vorher genannten hinzukommen müssen.

Die Betonung des Deutsch-Nationalen für den deutschen Unterricht bedingt auch, dafs die deutsche Mythologie und die deutschen Sagenstoffe für die Lektüre eine gröfsere Verwertung bekommen müssen als früher. A. Schullerus, *Die deutsche Mythologie in der Erziehungsschule* führt nun aus, dafs die Reste der germanisch-mythologischen Dichtung einen sehr mangelhaften Anschauungsstoff für die Erkenntnis des deutschen Götterglaubens und in so geringem Mafse deutsch-nationale Züge enthalten, dafs ihr Wert für den Schulunterricht nach dieser Richtung nur zweifelhaft erscheinen würde und sie hinter der deutschen Heldensage weit zurückstehe. Für die Erreichung des allgemeinen Erziehungszweckes jedoch, zur Erziehung eines religiös-sittlichen Charakters, sei die Beschäftigung mit der deutschen Mythologie sehr förderlich.

Halten wir nun eine Umschau über die aus dem Berichtsjahr vorliegenden neuen Erscheinungen. In erster Linie für das Kadettenkorps bestimmt ist das von uns bereits früher erwähnte *Vaterländische Lesebuch für untere und mittlere Klassen höherer Lehranstalten* von E. Böser und F. Lindner. Dasselbe enthält Lesestoff — allerdings nur Prosastücke — für die Klassen VI bis OIII. Es verdient nach ZlS. 379 Empfehlung, wenn auch die Zusammenfassung zu wünschen übrig lasse. CO. 565 erklärt die Auswahl für durchweg glücklich; der Geist des Buches mutet den Lehrer an. Ebenso günstig urteilt ZG. Jahrg. 47, S. 24.

Das bereits vielfach gut aufgenommene *Deutsche Lesebuch für höhere Schulen* von H. v. Dadelsen liegt jetzt in den 3 für die Klassen VI, V und IV bestimmten Teilen vor. Verf. hat seine schon früher mitgeteilten Grundsätze in der Auswahl des Stoffes wie in der Bearbeitung festgehalten, und so kann denn unser Urteil nur günstig ausfallen. Was ZG. 725 daran rühmt — dort handelt es sich allerdings nur um den Teil für VI, aber dies ist auch auf die beiden folgenden anzuwenden — ist die Konzentration in der Auswahl; das Buch habe stofflich und sprachlich grofse Vorzüge, namentlich auch hinsichtlich des Umfangs der Lesestücke. Es kann jetzt keinem Zweifel mehr unterliegen, dafs dasselbe ein glücklicher Griff ist. Eine sehr vorteilhafte Neuerung scheint uns in dem für IV bestimmten Teile die namentlich bei Stücken geschichtlichen Inhalts am Schlusse hinzugefügte Beigabe eines Planes, einer Gedankenordnung. Dadurch wird der Schüler zu einer klaren Übersicht über das Ganze geführt und selbst an eine planmäfsige Darstellung gewöhnt. Wenn auch erst UIII die Klasse ist, in der man systematisch darauf hinzuarbeiten hat, so wird doch auch bereits auf der früheren Stufe eine Vorarbeit dazu recht dienlich sein.

Bücheler, *Deutsches Lese- und Sprachbuch für die unteren Klassen höherer Lehranstalten*, soll, wie bereits oben erwähnt, einen doppelten Zweck erfüllen. Wir haben es hier nur mit dem ersteren zu thun. Die 215 prosaischen und poetischen Lesestücke sind nach dem

Verf. (s. Vorwort) für 7- bis 10jährige Schüler bestimmt, d. h. etwa für die oberen Stufen der Vorschule und für VI. Mit der gebotenen Auswahl können wir uns einverstanden erklären. Aus den im Vorwort gegebenen methodischen Winken heben wir hervor, dafs der Lehrer selbst den Schülern zunächst vorlesen solle. Verf. hält dies für besonders wesentlich beim Leseunterricht.

Das deutsche Lesebuch für höhere Lehranstalten, herausgegeben von Lehrern der deutschen Sprache an dem Kgl. Realgymnasium in Döbeln ist in seinem für OIII bestimmten Teile im Berichtsjahr bereits in 2. Aufl. erschienen. In derselben ist das Vaterländische noch mehr betont als in der I. Die anderen Unterrichtsstoffe wurden mit dem Deutschen in noch engere Beziehung gebracht. Auch etwas Mundartliches ist eingefügt worden. Zu einem Anhang, enthaltend Rhetorik, Metrik, Poetik, haben sich die Herausgeber nicht entschliefsen können, weil sie der Ansicht sind, dafs in OIII eine gelegentliche Unterweisung auf diesen Gebieten ganz gut möglich ist. Die Auswahl ist, wie auch schon früher hervorgehoben wurde, gut. So sind denn auch die Beurteilungen NJ. 1892 S. 582, ZöG. 622, CO. 305 und 369 nur sehr günstig. — A. Führer, *Deutsches Lesebuch auf vaterländischer Grundlage für die unteren Klassen höherer Lehranstalten*, sucht einen schon früher mehrfach ausgesprochenen und angestrebten Plan zu verwirklichen. Verf. geht davon aus, dafs an dem mangelhaften Erfolge des deutschen Unterrichts nicht zum mindesten auch die Beschaffenheit der Lesebücher die Schuld trage. Viele derselben verursachen im deutschen Unterricht jene Zersplitterung und planlose Zerfahrenheit, welche die Schüler im günstigsten Falle angenehm unterhält, sie aber in ihrem geistigen Wachstum nicht fördert, sondern nur verwirrt und zersplittert. Die deutsche Lektüre in den unteren und mittleren Klassen bedürfe einer gröfseren Einheit und eines festen Mittelpunktes. Häufig gebe in den landläufigen Lesebüchern der sprachliche Ausdruck zu grofsem Bedenken Anlafs. So hat der Herausgeber nicht unverändert Abschnitte aus Schriften aufgenommen, vielmehr vollständige, den Zwecken der Schule entsprechende Stücke abgefafst oder doch fremde angemessen umgearbeitet. Wir können nur sagen: die Auswahl und Bearbeitung der Stoffe genügt allen billigen Anforderungen. Nach SBl. 33 bietet Verf. beinahe zu viel.

P. Hellwig, P. Hirt und U. Zernial, *Deutsches Lesebuch für höhere Schulen*, ist bis jetzt für VI, V und IV erschienen. Das Werk ist im engsten Anschlufs an die neuen Lehrpläne bearbeitet. Nach denselben bilden den Grundstock des Lesestoffes für VI die Lebensbilder aus der vaterländischen Geschichte. Die Herausgeber haben sich bemüht, solche einzelnen Züge aus dem Leben wichtiger Männer zu bringen, die, zusammengestellt, wirklich im stande sind, dem jungen Leser ein richtiges, wenn auch nicht nach allen Seiten hin ausgeführtes Bild der Helden vorzuführen. Somit bietet das Lesebuch zugleich den Stoff für die auf dieser Stufe angeordneten Geschichtserzählungen. Den gröfsten Raum in dem

Teil für V nimmt die alte Sage und Geschichte ein; hier gebührte natürlich der Ilias und Odyssee die erste Stelle. Aber auch die deutsche Sage ist vertreten. Der für IV bestimmte Teil bietet dem Geschichtsunterricht dieser Klasse einige Hülfe, nimmt also seinen Lesestoff zum grofsen Teil aus der griechischen und römischen Geschichte, ohne dabei andere Stoffe zu vernachlässigen. Das ganze Unternehmen scheint uns einer Empfehlung wohl wert zu sein. Eine Einsicht in die bisher erschienenen 3 Teile zeigt, dafs die Herausgeber gehalten haben, was sie versprachen. Auch Sprache und Darstellung sind den bezeichneten Klassenstufen angemessen.

F. Linnig, *Deutsches Lesebuch, Teil 2, für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten,* einschl. Sekunda, ist uns bereits in 8. Aufl. zugegangen. Das Buch hat sich bekanntlich gut eingebürgert. So ist denn auch die Empfehlung ZlS. 28 wohl berechtigt. Ähnlich günstig lautet das Urteil BbG. 399. — Ein ganz neues Unternehmen von Schmelzer führt den Titel *Deutsches Lesebuch für die Unterklassen höherer Schulen;* von demselben sind bis jetzt die Teile für VI und V erschienen. Der Klage, dafs unsere Jugend von der Schule einen verhältnismäfsig geringen Schatz klassischer Gedichte als sicheres Eigentum mitnehme, meint der Verf., dürfe man nicht durch einen Kanon auswendig zu lernender Gedichte begegnen. Man müsse, meint er, es dahin bringen, dafs der Knabe von selbst sich Gedichte aneignet. Das Lesebuch müsse in Form und Stoff dem äufserlichen formelhaften Wesen, wie es die so zeitraubende Erlernung fremder Sprachen leider mit sich bringe, das Gegengewicht halten; damit werde man denn auch den Idealismus der Jugend, über dessen Schwinden man neuerdings — vielfach mit Recht — klage, heben und fördern. Man führe die Knaben in die klassische Litteratur ein, aber so, dafs man ihnen nur wenige Dichter nahe bringe, dafs man sie, wie Verf. sich ausdrückt, in den Bann nur einiger Dichter hineinzwinge und zwar, gemäfs ihren Jahren, in Dichtungen einer bestimmten Gattung. Beschränkung thue hier not. Eine knappe, strenge Auswahl unter den Meistern werde die Richtigkeit der Sprache viel mehr fördern als ein Allerlei. Und man werde so nicht allein der Jugend, sondern auch der Familie dienen, in der neuerdings auch der Sinn für das wirklich Gute zu schwinden anfange. Von solchen Grundsätzen geleitet entnimmt der Herausgeber seinen Lehrstoff im Wesentlichen nur dem Märchen, der Sage und Fabel. Der Teil für V enthält weder Abschnitte aus der alten noch aus der deutschen Mythologie. Den Inhalt der ersteren hält er überhaupt nicht geeignet für ein deutsches Lesebuch, die Grundzüge der deutschen Mythologie will er frühestens in OIII geben. Beide Teile haben einen weit geringeren Umfang als sonst üblich. Eine zu grofse Beschwerung der Kinder mit Lesestoffen hält er für bedenklich. Gewifs ist das richtig, aber anderseits mufs man doch daran denken, wie angenehm eine etwas ergiebigere Auswahl für den Lehrer ist. Den Vorzug haben ja die Bücher Schmelzers, dafs der Schüler recht mit ihnen vertraut werden kann; die darin gebotenen Gedichte soll

er nach des Verf. Wunsch alle auswendig lernen. Auswahl des Stoffs und Darstellung sind gut; wir zweifeln nicht daran, dafs dies neue Werk viele Freunde finden wird, um so mehr, da es auch den nationalen Sinn recht zu beleben geeignet ist. — K. Zettel, *Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten, vollständig umgearbeitet* von J. Nicklas, Teil I u. II erschien 1892 bereits in 8. Aufl. Wir können es uns sehr wohl denken, dafs das besonders auf bayerische Verhältnisse zugeschnittene Werk in seinem Heimatlande viel Beifall gefunden hat. Das Nationale wird sehr berücksichtigt, und wenn dabei auch das Vaterländische im engeren Sinne z. B. in recht anschaulichen Bildern der berühmtesten bayerischen Städte, die für jeden Deutschen Interesse haben, nicht zu kurz kommt, so ist das nur natürlich. Indes es wird dadurch doch eben auch eine gewisse landschaftliche Grenze gezogen, die das Buch höchst wahrscheinlich nicht überschreiten dürfte, eine so angenehme und anregende Lektüre es auch sonst bieten mag. — Auch hier findet sich übrigens, wie schon vorher bemerkt, ein grammatischer Anhang; allerdings lediglich in Beispielen, über dessen Brauchbarkeit wir uns schon geäufsert haben.

Das Lesebuch von Hopf und Paulsiek ist in seinem 2. Teile I. Abteilung für Tertia und Untersekunda in einer den neuen Lehrplänen angepafsten Bearbeitung in 20. Aufl. von R. Foss erschienen. Das Buch hat, auf U II mit ausgedehnt, eine angemessene Erweiterung erfahren; der Herausgeber hat sich bemüht, im Geiste des Begründers zu handeln. Die Auswahl ist reichlich, stellenweise vielleicht zu reichlich. Das Werk zählt im ganzen 299 Nummern, darunter 229 Gedichte, die dem jetzigen Pensum der III und U II angepafst sind. Wir hätten es allerdings für praktisch gehalten, wenn für U II ein besonderer Teil erschienen wäre. CO. 739 urteilt von dieser Abteilung, sie habe in der Neubearbeitung neues, dauerndes Leben gewonnen. Nach Gm. 615 verdient zwar der poetische Teil Anerkennung, nicht so der Prosateil; es zeige sich hier der Übelstand, dafs zu viel Stufen zusammengeworfen seien. Viele Stücke gingen über das Fassungsvermögen der Schüler hinaus. Dürftig sei die Auswahl in naturwissenschaftlicher und erdkundlicher Hinsicht. Auch ZG. 213 bemängelt in diesem Teile die Auswahl. Die neue Auflage des für VI bestimmten Teiles findet ZG. 727 Anerkennung. Die im Groteschen Verlage erschienene Fortsetzung dieses Lesebuch-Werkes für U III von Muff ist nach ZG. 215 meist praktisch in der Auswahl.

K. Dorenwell, *Präparationen zur methodischen Behandlung deutscher Musterstücke* soll, wie der Titel sagt, ein Handbuch sein für Lehrer zum Gebrauch in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten sowie in den Mittel- und Oberklassen von Volks- und Bürgerschulen. In dem vorliegenden 1. Teile sind 2 Reihen von Stücken behandelt, deren erstere 31, deren letztere 23 Nummern umfafst. Von den 31 der ersten Gruppe sind 15 Prosastücke, 16 Gedichte, in der letzteren Gruppe sind 12 Prosastücke und 11 Gedichte erklärt. In erster

Reihe hat Verf. seine Präparationen an die Lesebücher von Hopf und Paulsiek, von Flügge und an das hannoversche Lesebuch angeschlossen. Eine Anregung zu seinen Erklärungen mag ihm wohl vor allem das bekannte Buch von O. Lyon, Die Lektüre, gegeben haben. Seine Gliederung der Erklärungen ist ähnlich wie dort. Nach einer Einleitung bezw. Vorbereitung folgt das Lesen, sodann die erläuternde Durchnahme, die Ermittelung des Grundgedankens, eine Vergleichung mit ähnlichen Stücken, Übungen im mündlichen Gedankenausdruck und zuletzt eine Angabe von schriftlichen Aufgaben, die sich daran anschliefsen können. Die Erklärungen der Gedichte sind ähnlich gehalten. Eine Vorbereitung kann unter Umständen auch unterbleiben. — Der geübtere Lehrer wird ein Buch wie das vorliegende nicht brauchen, dem Anfänger wird es sehr gute Dienste leisten. Es ist mit Sorgfalt gearbeitet, und der Verf. hat alles das zusammengebracht, was man nur irgend braucht. Die Lesestücke und Gedichte selbst sind natürlich nicht mit abgedruckt.

Etwas enttäuscht wird man ein kleines Heft aus der Hand legen: H. Keiter, *Die Kunst zu lesen und namentlich dichterische Erzeugnisse zu würdigen.* Es enthält in seinem allgemeinen Teile mit einiger Begründung die Regeln, dafs man mit Auswahl, mit Mafs und in strenger Ordnung lesen und sich über das Gelesene ein eigenes Urteil bilden soll, dafs man mit der Feder in der Hand lesen und sich ein Sammelheft oder noch besser einen Sammelkasten anlegen soll. Bei wissenschaftlichen Werken empfiehlt der Verf. Vorwort und Einleitung nicht zu überschlagen. Am Schlusse eines Absatzes soll man den Hauptinhalt desselben aufschreiben; auch hier soll man zu einer gewissen Selbständigkeit des Urteils zu gelangen suchen. Man gehe überall auf den Grund. Der nun folgende Abschnitt: Die Lektüre dichterischer Werke, ist eine Art von kurzer Poetik, mit allerhand anderen Gedanken durchsetzt. Auch aus dem Schlufsabschnitt: Anleitung, die Gesamtcharakteristik eines Dichters zu entwerfen, wird man nicht viel Neues entnehmen. — Ähnlich wie das vorhin besprochene Buch von Dorenwell, nur kürzer zusammengefafst, ist das Heft von R. Foss, *Erläuterungen zu den Lesestücken des deutschen Lesebuches von Hopf und Paulsiek.* Verf. giebt zu jedem Lesestück an Erklärung das Wichtigste, bei den Gedichten fehlt nicht ein Wink über die metrische Form.

Zum Anschlufs hieran nennen wir einige im Berichtsjahr erschienene Sammlungen von Gedichten. *Auswahl deutscher Gedichte und Lieder für das Gymnasium und Realgymnasium*, 2. verb. Auflage, ist ein ziemlich knapp bemessener Kanon für die Klassen VI bis OIII in je 2 Abteilungen für die Klassen, natürlich zum Auswendiglernen bestimmt. Berücksichtigt ist neben der erzählenden auch die lyrische Dichtung. Im ganzen scheint uns jedoch etwas zu wenig geboten, wenn man auch mit der getroffenen Auswahl, die den meist üblichen Anschauungen entspricht, einverstanden sein wird.

F. Lindner, *Vaterländisches Gedichtbuch. Eine Sammlung aus-*

erlesener deutscher Gedichte. Die Sammlung umfaſst in praktischer Anordnung 488 Stücke. Der Titel Vaterländisches Gedichtbuch verleitet zunächst zu der Annahme, daſs wir nur vaterländische Dichtungen vor uns haben. Das ist aber durchaus nicht der Fall. Es ist eben eine Zusammenstellung nationaler deutscher Gedichte. Daſs bei der Reichhaltigkeit des Stoffes allen möglichen Bedürfnissen entsprochen ist, kann man sich leicht denken. Das Werk soll eine Ergänzung zu dem vorhin bereits erwähnten vaterländischen Lesebuch von Bösser und Lindner bilden.

Die Auswahl deutscher Gedichte und Lieder für Gymnasien und Realgymnasien, zusammengestellt vom Lehrer-Kollegium des Kgl. Gymn. und Realgymn. in Minden, enthält nur das Notwendige: für VI und V sind je 8 Gedichte bestimmt, für IV 7, für UIII 6, für OIII 7, für UII 4, und zwar 3 Abschnitte aus Schillers Tell (den die Lehrpläne bekanntlich schon nach OIII weisen) und einer aus der Jungfrau von Orleans. Wir gehen wohl in der Annahme nicht fehl, daſs die sämtlichen hier vorgeschlagenen Dichtungen zum Auswendiglernen bestimmt sind. Als Lektürestoff bieten sie denn doch etwas zu wenig. Über die Auswahl läſst sich streiten. Im ganzen scheint sie gelungen.

H. Rademacher, *Auswahl volkstümlicher Lieder und Gedichte für höhere Lehranstalten und Mittelschulen*, will in Schule und Haus die volkstümliche Dichtung zur Geltung bringen; sie stellt einen einheitlichen Kanon der Volkslieder und Gedichte auf. Die Sammlung ist alphabetisch nach Dichtern, Stufen und Jahreszeiten geordnet, umfaſst einen Doppelkanon, auf 10 Schuljahre berechnet, und schlieſst sich an bekannte Liedersammlungen an. Vertreten sind Dichter aller Zeiten, auch fehlt es nicht an Volksliedern von unbekannten Verfassern. Es ist uns nur fraglich, ob man neben anderen Hülfsmitteln für den deutschen Unterricht auch noch ein solches Buch einführen kann. An sich ist dasselbe ja ganz gut verwertbar.

E. Salzmann, *Ausgewählte Gedichte für den Schulgebrauch, unter Mitwirkung einer Kommission von Lehrern an Mittelschulen*, mit einem Abriſs der Poetik und mit Notizen über die Dichter, „will in erster Linie einem Bedürfnis der Mädchen- und Knaben-Mittelschulen Württembergs entgegenkommen und ihnen, indem es einen Einblick in den kostbaren Schatz der deutschen Litteratur öffnet, eine reichere Fülle ideal bildenden Stoffes darbieten, als es das sonst so treffliche württembergische Volksschullesebuch nach seiner Anlage thun kann“. Es ist alles vermieden, was über den Gesichtskreis eines 14—15jährigen Schülers wesentlich hinausgeht. Die Gedichte sind nach 2 Stufen vom Leichteren zum Schwereren geordnet. Auch aus Bühnenstücken sind einige Abschnitte geboten. Ein Anhang enthält das Nötigste aus der Poetik und ein Verzeichnis der Dichter und Gedichte. Gegen die Auswahl läſst sich nichts Erhebliches einwenden.

K. Kinzel, *Gedichte des neunzehnten Jahrhunderts, gesammelt, litterargeschichtlich geordnet und mit Einleitungen versehen*, bildet einen Anhang zu den Denkmälern der älteren deutschen Litteratur für den litteraturgeschichtlichen Unterricht von G. Böttieher und K. Kinzel. Das Buch ist im Hinblick auf die neuen Lehrpläne zusammengestellt, welche verlangen, dafs die Schüler der höheren Lehranstalten in den oberen Klassen mehr als sonst mit den hervorragenden Dichtern des 19. Jahrhunderts bekannt gemacht werden sollen. Vertreten sind hier 31 Dichter, lauter Namen von gutem und bestem Klang mit einer ganzen Reihe von besonders wichtigen und charakteristischen Gedichten, die ja allerdings dem Schüler auf den früheren Stufen schon bekannt geworden sind. Eine kurze Skizze des Lebens des Dichters ist allemal vorausgeschickt. Das Buch wird seinen Zweck gut erfüllen.

J. W. Schaefer, *Auswahl aus deutschen Dichtern des 18. und 19. Jahrhunderts für Schule und Haus*, wird durch eine Übersicht über die Geschichte der deutschen Poesie im 18. und 19. Jahrh. eingeleitet und gliedert sich in 3 Bücher (Gellert-Klopstocksche Periode, das Zeitalter Herders, Goethes, Schillers und die romantische Schule, die Dichter der Neuzeit). Die vorliegende vierte Auflage zeigt gegen die früheren eine nicht unwesentliche Bereicherung. Das Werk ist mehr ein Lesebuch für freiwillige Lektüre der Schüler und ein Hausbuch als ein Schulbuch. Den Schlufs bilden Grundzüge der deutschen Metrik.

B. Lesebücher für die oberen Klassen.

Hopf und Paulsiek Abteilung für OII, bearbeitet von E. Henrici, findet ebenso wie der Teil für I in der Bearbeitung von Foss nicht die Billigung des Beurteilers ZG. 543. Das Wesen mit den Proben sei für beide Teile nicht zu billigen; der Schüler gewinne dadurch nichts. Von Litteraturgeschichte stehe in den Lehrplänen nichts. Die Bücher entsprächen denselben nicht recht. CO. 304 billigt im ganzen die Auswahl des Teiles für I, doch sei von Fischart zu viel geboten. Empfohlen wird, das Buch in zwei Jahreskurse zu trennen. Diesen Gedanken halten wir für richtig und wohl durchführbar; man braucht sich eben bei einer Teilung nur nach den Angaben der Lehrpläne zu richten.

Als Fortsetzung der im Groteschen Verlage in Berlin erschienenen Teile des Lesebuchs von Hopf und Paulsiek erschien im Berichtsjahr: *Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten, 7. Abteilung für Obersekunda*, von F. Hoffmann. Die Auswahl ist etwas beschränkter als in der Neubearbeitung von Henrici, nur ist Walther von der Vogelweide [mi]t einigen Gedichten mehr vertreten. Während Henrici Fufsnoten vorgezogen hat, fügt Hoffmann (S. 141—159) ein Wörterverzeichnis hinzu. [D]emselben folgt ein grammatisch-litterarischer Anhang, sich gliedernd in [3] Abschnitte: 1. Sprachgeschichtliches. 2. Abrifs der mhd. Grammatik. [3.] Litterarische Bemerkungen zu den im Lesebuch enthaltenen Gedichten.

Diese Bemerkungen sind bei Henrici in den Text selbst eingefügt. — Die Herausgeber beider nun nebeneinander hergehenden Teile für O II sind vorteilhaft bekannt. Das Hoffmannsche Buch, wenn auch etwas geringeren Umfanges, bietet jedenfalls genug. Es mufs dem Geschmack der Herren Fachgenossen überlassen bleiben, welchem von beiden sie den Vorzug geben wollen.

J. Hense, *Deutsches Lesebuch für die oberen Klassen höherer Lehranstalten, Auswahl deutscher Poesie und Prosa mit litterarhistorischen Übersichten und Darstellungen*, ist uns in seinen beiden Teilen in 2. Aufl. zugegangen. Der 1. Teil: *Dichtung des Mittelalters*, welcher noch aus dem Jahre 1888 herstammt, entspricht, weil er keine Proben mhd. Dichtung im Urtext, sondern nur in Übersetzungen enthält, nicht den Bestimmungen der jetzt geltenden Lehrpläne. Der 2., *Dichtung der Neuzeit*, den wir früher bereits mehrfach erwähnt haben, ist in der Art von Hopf und Paulsiek gehalten und (er erschien 1892) nach den neuen Lehrplänen umgestaltet. Es haben darin die von denselben angegebenen litterarhistorischen Zeiten und Personen Berücksichtigung gefunden. Ein Anhang giebt, im Hinblick auf die Forderungen der Lehrpläne, einen kurzen Abrifs von Shakespeares Leben und eine gedrängte Betrachtung der für die Schule am meisten geeigneten Shakespeareschen Stücke Julius Cäsar, Koriolan und Macbeth.

C. Erläuterungen von klassischen Dichterwerken.

So manches von dem, was Buzello a. a. O. S. 13 f. hinsichtlich der Lektüre sagt — er bezieht seine Ausführungen auf den Gebrauch des Lesebuches — läfst sich auf das ganze Gebiet derselben ausdehnen. Nicht einverstanden können wir nur mit der von ihm so sehr befürworteten Ausnutzung der Lektüre für grammatische Zwecke sein. Im allgemeinen giebt er selbst zu, dafs die Lektüre dasjenige Unterrichtsgebiet ist, auf dem man am wenigsten methodische Vorschläge machen kann. Daraus erklärt sich auch die grofse Mannigfaltigkeit der vorhandenen Erklärungen von Dichtungen. Einen guten Beitrag zu einer Erklärung liefert W. Toischer LL. Heft 36, S. 16ff. *Über Schillers Spaziergang*. Hauptthema der Dichtung ist nach seiner Ansicht: die Entwickelung der Kultur in der Stadt (im Staate) in all ihren mannigfaltigen Vorzügen und die schrecklichen Folgen der Überkultur, wenn die Natur erwacht „aufsteht mit des Verbrechens Wut und des Elends die Menschheit“ usw.; dann folge eine Schilderung der wilden Natur, in der keine Spur menschlicher Thätigkeit sichtbar sei. Die Natur erscheine da als das Bleibende bei dem ewigen Wechsel im Leben des Menschen. Es entstehe nun die Frage: Solle man zuletzt zur Natur zurückkehren? Solle man die Kultur aufgeben? Verf. zieht Horaz (in den Römeroden), Plato, Homer, die Geschichte zur Erklärung heran. Nur Schillers Schlufs entferne sich von den Gedanken Platos.

P. Goldscheider hat zu seiner 1889 erschienenen Schrift *Die Erklärung deutscher Schriftwerke in den oberen Klassen höherer Lehranstalten. Grundlinien zu einer Systematik*, im Berichtsjahr eine Ergänzung erscheinen lassen *Offene Fragen. Nachtrag zur Erklärung deutscher Schriftwerke in den oberen Klassen*, welchem man für die Methodik der Lektüre wichtige Anregungen entnehmen wird. Verf. hatte in jener genannten Schrift die Aufgabe, welche er dem deutschen Unterricht in den oberen Klassen zuweist — in dessen Mittelpunkt doch die Lektüre der Klassiker steht — so gefafst: „Die Beschäftigung mit vorzüglichen Schriftwerken ist der Ausgangspunkt, dialektische Erörterung derselben Mittel und der Aufsatz das Ziel des Unterrichts." Wenn namentlich der Schlufs dieses Satzes mannigfachen Widerspruch hervorgerufen hatte — der Berichterstatter hatte ihn ebenfalls nicht in dem Umfange billigen können — so giebt jetzt Goldscheider Erläuterungen dazu. Es liege ihm sehr fern, das Verständnis des Schriftstellers dadurch herabzusetzen und als eine geringere Aufgabe zu betrachten, im Gegenteil, er halte ebenfalls das Verständnis für das Wichtigste. Aber das Verständnis wird sich erst dann bewähren, wenn der Schüler genötigt ist, sich auch auszusprechen. In diesem Sinne stimmen wir G. durchaus zu, obgleich wir den Gedanken nicht in die Form bringen möchten: Der Aufsatz sei das Ziel des Lektüre-Unterrichts. Eine Frucht desselben ist er jedenfalls und namentlich gegenwärtig, wo man mit Recht den Aufgaben, welche sich an die Lektüre anlehnen, einen breiteren Spielraum gönnt als früher. Wenn, sagt G., das Verständnis des Schriftstellers das Wesentliche ist, so giebt es doch kein besseres Mittel, dieses Wesentliche herauszuarbeiten, als die eigene schriftliche Darstellung des Schülers. Nicht ganz in demselben Mafse kann die mündliche Darstellung hierbei in Betracht kommen, weil ohnedies eine rhetorische Ausbildung mit der Schule unvereinbar ist. Demnach behält die schriftliche Darstellung das Übergewicht. Wenn sich der Aufsatz so an die Lektüre anlehnen soll, so folgt daraus, dafs das Stoffgebiet begrenzt sein wird und dafs die Aufgaben doch auch immer im Gesichtskreis des Schülers liegen müssen. Indessen trotzdem wird doch keine Einseitigkeit der stilistischen Ausbildung zu befürchten sein. Die Erklärung mufs in erster Linie das ästhetische Verständnis anbahnen. Am Schlusse werden die Ausführungen in 7 Leitsätze zusammengefafst, deren wichtigster Inhalt ist: 1. Der Aufsatz steht im engsten Zusammenhang mit der Erklärung der Schriftwerke und dient ihr als wesentliches und brauchbares Hilfsmittel. 2. Die Ausbildung in schriftlicher Darstellung ist wichtiger als die des mündlichen Vortrags. 3. Eine Mannigfaltigkeit der Aufgaben für die schriftliche Bearbeitung ist wohl möglich. 4. Die Erklärung der Schriftwerke in den oberen Klassen soll nicht auf dem Standpunkt der geschichtlichen Erkenntnis beharren. 5. Die ästhetische Erklärung mufs, unter Vermeidung der Übertreibungen, weder mit überwiegender Hervorkehrung des verstandesmäfsig Technischen noch mit ausschliefslicher Betonung des Em-

pfindungswertes, vielmehr beide Arten der Erschliefsung des Kunstwerkes in ihren Wechselbeziehungen wirken lassen. 6. Das Prosalesebuch der I, welches wir nicht entbehren können, mufs ein philosophisches Lesebuch sein und wird für den Unterricht in der philosophischen Propädeutik zu Grunde gelegt. 7. Das philosophische Lesebuch enthält leichtere Abhandlungen hervorragender Philosophen unter dem Gesichtspunkt der Auswahl, dafs die wissenschaftliche Klarlegung von solchen ethischen, psychologischen, ästhetischen usw. Begriffen angestrebt wird, deren mehr oder minder konkrete Ausgestaltung Lehrgegenstand des gesamten Gymnasialunterrichts ist.

Wenn auch auf dem Gebiete der klassischen Werke eine Auswahl des zu Behandelnden feststeht, so verhält sich das, wie Goldscheider S. 18 mit Recht bemerkt, hinsichtlich der neueren Dichtungen nicht so, die etwa noch in Betracht zu ziehen sind. Es wird bei dem Mangel an Zeit wohl bei Andeutungen sein Bewenden haben müssen. Wie für die Prosa, so müfste es nach seiner Ansicht auch hierfür ein besonderes Lesebuch geben. Was der Verf. in Anmerkung 29 des Anhangs hinsichtlich der Prosastücke sagt, ist auch auf die Auswahl von neueren Dichtungen anzuwenden: ein grofser Mann ist deshalb noch kein guter Schulschriftsteller.

Die Erklärung von Dichterwerken ist am einfachsten bei der Lyrik, dem unmittelbarsten und deshalb am meisten verständlichen Ausdruck dichterischer Empfindung. Die dramatische Gestaltung bringt eine Anzahl beengender und begrenzender Bestimmungen mit sich. Das Drama erfordert ein ganz besonderes Mafs von Denkthätigkeit. Diese wird auch vom Schüler verlangt, wenn auch eine ästhetische Empfänglichkeit hierbei Voraussetzung ist. Nur warnt Goldscheider sehr vor einem mechanischen Gliedern; man solle nicht durch Herabsteigen bis zu den äufserlichsten Kunstgriffen der Technik vor dem Schüler die Idealität des Gegenstandes zerstören. Bei allem Erklären solle in dem Kunstwerk ein Unerklärliches zurückbleiben. Man müsse die Mitte halten zwischen der Erklärungsweise Unbescheids und Bettingens, „ohne mit dem einen die Klassiker an der Hand Freytagscher Bestimmungen auf die prompte Erledigung ihres Pensums hin zu prüfen oder mit dem anderen den didaktischen Wert der Lektüre preiszugeben“.

Von Ausgaben klassischer Dichterwerke mit Erklärungen sind uns im Berichtsjahr die folgenden zugegangen: F. Grillparzer, *Der Traum ein Leben, Schulausgabe mit Einleitung und Anmerkungen* von A. Lichtenheld. Nach einer, die Entstehung des Werkes, den Stoff und seine Behandlung umfassenden Einleitung folgt der Abdruck des Stückes selbst. Die nicht sehr zahlreichen Erklärungen sind in Gestalt von Fufsnoten hinzugefügt. Das Werk wird sich auch in Deutschland als Privatlektüre und diese Ausgabe demnach zur Anschaffung für Schülerbibliotheken sehr empfehlen. — Von den Düntzerschen Erläuterungen zu den deutschen Klassikern haben uns 3 Bändchen vorgelegen, enthaltend Schillers lyrische Gedichte, zunächst ein umfangreiches Heft: *Schiller*

als lyrischer Dichter, ein zweites, 26 Gedichte der 1. Periode, und eines (Heft 9 und 10) 152 Gedichte der späteren und spätesten Zeit umfassend. Wir haben uns in diesen Berichten über die Düntzerschen Erläuterungen schon mehrfach geäufsert. Der Vorzug der Gründlichkeit macht sie zu einer recht brauchbaren Fundgrube für den Lehrer. Auch die hier in Rede stehenden Hefte werden ihm willkommene Dienste leisten. Indessen den Vorwurf einer gewissen Breite und Weitschweifigkeit können wir auch hier nicht unterdrücken. Für Schulzwecke wäre eine recht übersichtliche Gliederung des Inhalts das beste; eine solche vermifst man.

Von einem Unternehmen, welches sich, so weit wir überschauen können, mit Glück eingeführt hat, von Freytags *Schulausgaben klassischer Werke für den deutschen Unterricht*, sind uns 9 Bändchen übermittelt worden: Goethes Hermann und Dorothea von A. Hauffen, Egmont von L. Burghauser, Torquato Tasso von L. Chevalier, Schillers Jungfrau von Orleans von F. Ullsperger, Wilhelm Tell von P. Strzemcha, Lessings Nathan der Weise von O. Netoliczka, Shakespeares Julius Cäsar von A. Hruschka, H. v. Kleists Hermannsschlacht von F. Khull, und Prinz Friedrich von Homburg von A. Benedict. Die Einleitungen und die Erklärungen (die am Ende zusammengestellt sind) zeigen gerade das rechte und wünschenswerte Mafs. Die Sammlung bietet namentlich auch eine grofse Anzahl von Stücken, die sich für die nach den neuen Lehrplänen mit Recht empfohlene Privatlektüre eignen. Was der Schüler zum Verständnis braucht, wird ihm hier geboten, der Lehrer braucht eine Erläuterung nicht zu geben. Man kann dem ganzen Unternehmen nur einen weiteren guten Fortgang wünschen. Unserem Urteile entsprechen die empfehlenden Anzeigen CO. 380 und 433, Msch. 480.

Von dem durch Frick begründeten berühmten Erklärungswerk: *Aus deutschen Lesebüchern. Epische, lyrische und dramatische Dichtungen, erläutert für die Oberklassen höherer Schulen*, erhielten wir vom 5. Bande, bearbeitet von Frick und Gaudig, III. Abteilung, Lieferung 4, 5 und 6, enthaltend Schillers Dramen II. Die Bearbeitung der Dichtungen Schillers nähert sich nun bereits ihrem Abschlufs. Sie ist schon bis zur Braut von Messina vorgeschritten. Es genügt, wenn wir auf diese Thatsache hier hinweisen. Aus der Sammlung Göschen nennen wir hier Sebastian Brant, Luther, Hans Sachs, Fischart mit einer Auswahl von Dichtungen des 16. Jahrh. mit Anmerkungen von L. Pariser; Kirchenlied und Volkslied von G. Ellinger und Lessings Emilia Galotti von Votsch. Auch diese Sammlung empfiehlt sich sehr. Das erste der drei genannten Bändchen scheint uns allerdings von einzelnen, darin vertretenen Dichtern eine etwas gar zu geringe Auswahl zu bieten. Das zweite wird KW. 163 empfohlen. — Die Gräserschen *Schulausgaben klassischer Werke* sind dies Mal durch Lessings Hamburgische Dramaturgie in Auswahl mit Einleitung und Anmerkungen von A. Lichtenheld vertreten. Eine Einleitung weist zunächst auf die Verhältnisse hin, die zur Gründung des Hamburger Bühnenunternehmens und zu Lessings Thätigkeit führten.

Die 41 ausgewählten Stücke dürften dem Schulbedürfnis im vollsten Maſse genügen. Man wird sicherlich von dem nichts vermissen, was gewöhnlich in den Schulen mitgeteilt zu werden pflegt. Eine praktische Beigabe sind einige Abschnitte aus der Poetik des Aristoteles in Text und Übersetzung.

Eine ähnliche Sammlung bilden die von K. Holdermann, L. Sevin und V. Uellner herausgegebenen *Meisterwerke der deutschen Litteratur*, aus der wir diesmal das 15. Bändchen, Schillers Gedichte, für die Bedürfnisse der Schule und des Hauses herausgegeben von V. Uellner, zur Besprechung erhalten haben. Voran geht eine recht gründliche Einleitung, die namentlich die innere Entwickelung des Dichters verfolgt. Die Dichtungen sind nach zwei Gesichtspunkten, nach ihrer Entstehung und nach Arten geordnet. Erläuterungen sind gar nicht hinzugefügt; sie sind dem Lehrer überlassen. Jedem Gedicht ist die Jahreszahl seines Ursprungs vorgesetzt.

Aus der Sammlung *Die deutschen Klassiker, erläutert und gewürdigt für höhere Lehranstalten sowie zum Selbststudium* von E. Kuenen und M. Evers, liegt das 9. Bändchen vor: Schillers Glocke. Neue Textausgabe mit veranschaulichender Erklärung, eingehender Erläuterung und umfassender Würdigung von M. Evers. Der Text des Gedichtes ist in einer höchst übersichtlichen und die Gliederung des Kunstwerkes klar aufweisenden Art zum Abdruck gebracht. Die Erläuterungen umfassen alles, von der Technik des Glockengusses bis zu der tiefsten ästhetischen Würdigung des Ganzen und zeigen eine überaus gründliche und eingehende Arbeit. Die Erklärung ist in der That vortrefflich und überragt alle bisherigen an Eindringlichkeit. Sie sei dem Lehrer — denn nur für diesen soll sie doch wohl bestimmt sein — aufs wärmste empfohlen. Die Erklärung von Schillers Wallenstein aus derselben Sammlung findet eine sehr günstige Beurteilung ZlS. 60. — Aus der Reihe von Schöninghs *Ausgaben deutscher Klassiker mit Kommentar* nennen wir Bändchen 18: Uhlands Herzog Ernst von Schwaben von H. Crohn und 19: Ausgewählte Balladen Goethes und Schillers von J. Heuwes. Wenn auch vielleicht weniger für die Klassen- als für die Privatlektüre wird das Stück Uhlands in der Ausgabe von Crohn, der ZR. 426 eine wohlthuende Sparsamkeit in den Erklärungen und Anmerkungen nachrühmt, und welche auch CO. 304 wegen der wertvollen Anmerkungen empfohlen wird, gute Dienste leisten. Verf. hat sein Augenmerk darauf gerichtet, daſs die Lektüre dieses Stückes zugleich eine Einführung in die dramatische Lektüre sein soll, deshalb hat er die Bemerkungen über den Bau und das Wesen des Trauerspiels ganz einfach gehalten. Die Auswahl aus Goethes und Schillers Gedichten ist nach unserer Ansicht zu eng begrenzt. Sie umfaſst nur 20 Gedichte, 10 von jedem Dichter. Das scheint uns denn doch etwas wenig. Die Erläuterungen sind recht eingehend. Von den im Verlage von Stephanus erscheinenden *Schulausgaben deutscher Klassiker* liegen vor Heft 3: Lessings Minna von Barnhelm von

Schumann und Heft 10: Schillers Wallenstein von **Miller**. Eine Eigentümlichkeit dieser, in der Erklärung nur knapp gehaltenen Klassiker-Ausgaben sind die am Ende der einzelnen Auftritte aufgeworfenen Fragen, durch deren Beantwortung der Schüler sein Verständnis des Gelesenen und seine Vertrautheit damit bekunden soll. Wenn der Lehrer diese Fragen in der rechten Weise ausnützt, kann die Lektüre recht fruchtbringend werden.

Ebenfalls von der von **Crohn** geäufserten Ansicht ausgehend, dafs Uhlands Ernst von Schwaben sich besonders zur Einführung in die dramatische Lektüre eigene, hat P. **Stötzner** dieses Stück für den Schulgebrauch herausgegeben. Der Text wird von einer Anzahl von Fufsnoten begleitet, welche Sachliches und Sprachliches erklären. Ein Anhang handelt von dem Stück im allgemeinen und stellt eine Anzahl von Fragen zusammen, die den Schülern vorzulegen sind. Auch diese Ausgabe ist recht brauchbar.

Die bei Velhagen und Klasing erscheinende *Sammlung deutscher Schulausgaben* ist diesmal vertreten durch 3. Goethes Iphigenie von St. **Waetzoldt**, 12. Lessings Minna von Barnhelm von A. **Thorbecke**, 23. Schillers Wallenstein I (Lager und Piccolomini) von C. **Michaelis**, 61. Schillers Geschichte des Abfalls der vereinigten Niederlande von F. **Violet**, 63. Uhlands Gedichte, Auswahl, von R. **Richter**, 66. Homers Odyssee im Auszuge in der Übersetzung von Voss. Auch diese Ausgaben, die bereits viel Anklang gefunden zu haben scheinen, beschränken sich bekanntlich in den Einleitungen und Erklärungen auf das Notwendigste. Die letzteren sind am Schlusse hinzugefügt.

Eines ausgezeichneten Werkes sei noch Erwähnung gethan, welches im Berichtsjahr in 3. Auflage erschienen ist: *Goethes Faust* von **Kuno Fischer**. Der erste Band enthält eine Übersicht über die Faustdichtung vor Goethe. Vom Ursprung und Charakter der Magus-Sage ausgehend, beleuchtet Verf. die Entstehung der Faustsage, die Volksbücher, Christoph Marlowes Fausttragödie, die deutschen Volksspiele von Faust und Lessings Faustdichtung, im zweiten Bande folgt die Entstehung, Idee und Komposition des Goetheschen Faust. Die glänzende Darstellung des grofsen Ästhetikers und Goethekenners hier zu empfehlen, kann nicht unsere Aufgabe sein. Wer für das Meisterwerk Goethes Interesse hat, wird ohnedies zu dem Buche greifen. Auch für den Unterricht ist dasselbe sehr wohl nutzbar zu machen; ist es doch eine Art von Notwendigkeit, den Primanern auch einiges über den Faust mitzuteilen.

H. **Landwehr**, *Dichterische Gestalten in geschichtlicher Treue. Elf Essays. Ein Beitrag zum Verständnis der klassischen Dramen* behandelt Fiesco, Don Carlos, Wallenstein, Maria Stuart, die Jungfrau von Orleans, Götz von Berlichingen, Clavigo, Egmont, Torquato Tasso, Prinz Friedrich von Homburg und Zrini. Verf. zeigt, welche Züge an den dichterischen Gestalten geschichtlich bezeugt sind. Wenn das nun auch nicht zum Verständnis der Kunstwerke selbst beiträgt, so ist es doch

immer von Interesse. Eine Vergleichung zwischen der Geschichte und dem Kunstwerk überläfst Verf. dem Leser. Das Buch soll in der höheren Schule einen Vergleich zwischen Dichtung und Wahrheit ziehen helfen. Dies allzu eingehend zu thun, möchten wir nicht empfehlen, weil wir davon eine Schädigung der Dichtungen befürchten. Das Werk ist frisch und anregend geschrieben und wird CO. 375 wegen seiner Gründlichkeit sehr empfohlen.

Noch einen anderen wertvollen Beitrag zum Lektüre-Betrieb erwähnen wir hier: K. Lorenz, *Klopstocks und Goethes Lyrik. Ein Beitrag zur Behandlung der Klassenlektüre. Zweiter Teil: Goethe.* Erklärt sind 6 Gedichte Goethes: Prometheus, Ganymed, An den Mond, Gesang der Geister über den Wassern, Ilmenau und Zueignung. Die Erklärung geht immer in erster Linie darauf aus, die Gedanken und ihre Entwickelung darzustellen, den Kern herauszuschälen. Die Beziehungen, welche die Goetheschen Dichtungen zu irgendwelchen anderen aufweisen, namentlich denen des Altertums, die den Schülern aus der Lektüre bekannt sind, werden gezeigt. Das Äufsere wird nur selten berührt, nämlich da, wo es von besonderer Bedeutung ist; so giebt Verf. ein Schema der Reimverschlingungen für das Gedicht „Ilmenau“, in welchem die Strophen 6 bis 20 Zeilen umfassen.

Ebenfalls in den Abschnitt „Lektüre“ gehören folgende eingelaufenen Bücher: Aus dem bekannten Verlage von O. Hendel von dem Sammelwerk: Bibliothek der Gesamtlitteratur: Schiller, *Geschichte des Abfalls der vereinigten Niederlande von der spanischen Regierung*, Hauff, *Gedichte und Skizzen*, J. Börjesson, *König Erich, Trauerspiel in fünf Aufzügen*, übertragen und für die Bühne bearbeitet von L. Passarge, Bauville, *Gringoire, Schauspiel in einem Aufzug*, deutsch von E. Haynel. Die sauberen hübschen Ausgaben empfehlen sich ebenso für die Schule wie für weitere Kreise. — H. Jahnke, *Gold und Eisen*, Volksschauspiel mit Gesang in 5 Aufzügen (mit Benutzung einer älteren Idee), eine volkstümliche Dichtung mit Musik (von A. Wiedecke). Das in Berlin mit Beifall aufgeführte Stück enthält eine schlichte muntere Liebes- und Freiheitshistorie aus der alten Nürnberger Zeit; es entnimmt seine Gestalten dem an Kunsthandwerk so reichen Bürgertum. — *H. Kruse, Die kleine Odyssee. Eine Seegeschichte,* enthält eine in Hexameter gefafste, echt volkstümliche Wiedergabe der interessantesten Abschnitte aus der Odyssee auf Grund von Erzählungen, die ein mit der Sache vertrauter Seefahrer einst seinen Schiffsgenossen zu deren grofser Ergötzung geboten hatte. Man wird das Heftchen mit Vergnügen lesen und an diesem Homer im neuen Gewande viel Freude haben.

H. Stegemann, *Des Horatius schönste Lieder*, der Antike entrückt und verdeutscht zu Nutz und Frommen der Poesie, enthält die Übertragung von 28 der schönsten horazischen Oden in einem im ganzen anmutenden Deutsch. Hier und da wird man mit einzelnen Wendungen nicht einverstanden sein, so wenn der Anfang von Od. I, 22 in den

Worten wiedergegeben wird: „Wem Unschuld einst Gevatter stand.“ — Aus der auch in Schülerkreisen weit verbreiteten Reclamschen Sammlung liegen vor: E. M. Arndt, *Gedichte*, in neuer Auswahl mit biographischer Einleitung, herausgegeben von R. Geerds; König Çûdraka, *Vasantasena oder das irdene Wägelchen*, ein indisches Schauspiel in zehn Aufzügen, deutsch von H. C. Kellner; F. Raimund, *Die gefesselte Phantasie*, Original-Zauberspiel in zwei Aufzügen; L. Uhland, *Gedichte*, herausgegeben von Brandes (mit dem Bildnis des Dichters), und *Dramatische Dichtungen*. Es genügt, wenn wir auf diese neuen Erscheinungen der bekannten verdienstlichen Sammlung hier hinweisen.

Aus der bekannten Sammlung *Neudrucke deutscher Litteraturwerke des 16. u. 17. Jahrhunderts* liegen vor: *Das Weinspiel*, Fastnachtsspiel von H. R. Manuel, herausgegeben von Th. Odinga, und *Die Fabeln des Erasmus Alberus*, Abdruck der Ausgabe von 1550, hrg. von Braune. Beide Bände werden den Freunden unserer älteren Litteratur sehr willkommen sein.

Beówulf, *Ältestes deutsches Heldengedicht*. Aus dem Angelsächsischen übertragen von P. Hoffmann, ist eine leicht lesbare Übersetzung. Ein Anhang enthält die Geschichte des Textes, den Versuch einer Zeitbestimmung, Germanisches Heldenleben, sodann eine Anzahl von Erläuterungen und endlich einen Abschnitt über den poetischen Wert der Dichtung. Hierher ziehen wir auch Graffunder, *Der deutsche Nationalcharakter in altdeutschen Dichtungen*, ein Vortrag, in dem Verf. an der Hand der altdeutschen Dichtung den an guten, gemütvollen Eigenschaften so reichen Charakter des deutschen Volkstums in anziehender Weise schildert.

Eine Anzahl kleinerer Beiträge zur Lektüre, die uns im Berichtsjahr noch zugegangen sind, werden wir in dem Schriftenverzeichnis aufführen und ihrem Inhalt nach zu kennzeichnen suchen.

Für das Haus und somit auch für die Schule kommen folgende geschmackvollen Ausgaben von deutschen Klassikern in Betracht: Goethe, *Poetische Meisterwerke*, Gedichte und Dramen, erschienen in Strafsburg i. E. (Strafsburger Druckerei und Verlagsanstalt, vormals R. Schulz & Co.), mit einer Einleitung, welche eine Darstellung des Lebensganges des Dichters enthält. Ganz ebenso eingerichtet und ausgestattet ist der hübsche Band Schiller, *Poetische Meisterwerke*, Gedichte und Dramen, aus demselben Verlage. — Aus dem bekannten Cottaschen Verlage rühren her Goethes Gedichte, 2 Teile in einem Bande, mit Einleitungen von K. Goedeke; W. Hauff, Märchen, Lichtenstein; Wieland, Oberon, mit einer Einleitung von F. Muncker. — Das Liederbuch vom Cid, nach der bis jetzt vollständigsten Kellerschen Ausgabe verdeutscht von G. Regis, in 2 Bänden. Mit einer Einleitung von W. Lauser. — Alle diese Bände eignen sich recht sehr zu Prämienzwecken.

Die für die ahd. und mhd. Lektüre bestimmten Hilfsmittel haben sich ebenso wie die bei den schon erwähnten Bearbeitungen des Lese-

buches von Hopf und Paulsiek für OII den neuen Lehrplänen genau angepafst. Von Bötticher und Kinzel, *Denkmäler der älteren deutschen Litteratur*, erhielten wir II, die höfische Dichtung des Mittelalters 1. Walther von der Vogelweide und des Minnesangs Frühling in 3. Auflage. Neben dem mhd. Text geht die nhd. Übersetzung her. Anmerkungen und ein Wörterverzeichnis schliefsen das Heft, welches 26 Lieder aus Minnesangs Frühlings (namenlose Lieder, von Kürenberg, 3 von Dietmar von Eist, 3 von Heinrich von Veldeke, 1 von Friedrich von Hausen, 2 von Reimar dem Alten, 10 von Spervogel), sodann 42 von Walther von der Vogelweide enthält. Mit der Auswahl kann man einverstanden sein. Nach dem Urteil von CO. 437 ist das Heft wohl geeignet, das Interesse für unser deutsches Altertum zu fördern. S. auch BbG. 640. — B. Schulz, *Auswahl aus den Gedichten Walthers von der Vogelweide* 3. Aufl. bietet 95 Lieder und hat aufser reichlichen Fufsnoten ebenfalls ein Wörterverzeichnis. Für die Schule dürfte das Heft weniger verwendbar sein. Empfohlen fanden wir es ZR. 47. — W. Golther, *Nibelungen und Kudrun und mittelhochdeutsche Grammatik mit kurzem Wörterbuch*, von uns bereits früher erwähnt, ward in 2. Aufl. herausgegeben. Die Auswahl ist unverändert geblieben, da eine hier und da gewünschte Vermehrung der Abschnitte nicht thunlich erschien. Ein anderes Bändchen der Sammlung Göschen enthält Althochdeutsche Litteratur mit Grammatik, Übersetzung und Erläuterungen von Th. Schauffler. Von der ganz hübschen Zusammenstellung wird man in der Schule schwerlich Gebrauch machen können; denn mehr als etwa einige Proben mitzuteilen, dazu fehlt es doch an Zeit. — Mit Anerkennung genannt wird das Heftchen SBl. 14 und CO. 566. Über *Die Nibelungen metrisch übersetzt und erläutert* von H. Kamp, Heft I metrische Übersetzung nebst Proben aus dem Urtext, welches in 4. Aufl. herausgegeben ist, haben wir uns früher schon geäufsert und wüfsten unserer damaligen Empfehlung nur hinzuzufügen, dafs die Übersetzung noch durchgefeilt ist. Die hinzugefügten Proben veranschaulichen den Urtext. — *Parcival* von Wolfram von Eschenbach in neuer Übertragung von G. Bötticher erschien in 2. Aufl. Das Buch ist für alle Freunde deutscher Dichtung bestimmt; es ist ein Buch fürs Haus im schönsten Sinne. Die 126 Seiten umfassende Einleitung führt in alle Kultur- und Zeitverhältnisse ein, die man zum Verständnis der grofsen Dichtung kennen mufs; die Übersetzung liest sich leicht und angenehm. Das Buch wird sicherlich dazu beitragen, Wolframs Dichtung weiteren Kreisen zugänglich zu machen. Was die oben genannte Ausgabe für das Haus sein soll, will desselben Verf. kleine Ausgabe der Schule leisten. Die Einrichtung ist dieselbe, nur sind überall die durch den anderen Zweck bedingten Kürzungen eingetreten. Beide Ausgaben werden sehr günstig beurteilt CO. 308. — Dieselbe Dichtung, Auszug zum Schulgebrauch, herausgegeben von F. Polack, jetzt in 2. Aufl. ausgegeben, enthält eine Anzahl wichtigerer Stellen in Übertragung; verbindender Text vermittelt eine Übersicht über den Inhalt des Ganzen. Ein Anhang

behandelt die Artus- und Gralsage. Für die Zwecke des Unterrichts ist die Ausgabe völlig ausreichend.

C. Thiem, *Leseproben aus alt- und mittelhochdeutschen Dichtungen zum Gebrauch an höheren Lehranstalten,* bietet 6 Abschnitte ahd. Dichtung, eine ziemlich ergiebige Auswahl aus dem Nibelungenlied (15 Stücke), etwas aus dem Gudrunliede, Proben aus der höfischen Dichtung (die der Herausgeber sehr eingeschränkt hat), einige Lieder aus der früheren Zeit und zuletzt 35 Sprüche und Lieder aus Walther. Das Verständnis der ahd. und mhd. Dichtung anzubahnen, fügt er das Wichtigste aus der Grammatik hinzu. Das Buch enthält des Stoffes etwas zu viel, man wird denselben schwerlich bei der nur kurz bemessenen Zeit überwältigen. Bei dem mhd. Teile sind statt eines Wörterverzeichnisses Anmerkungen unter dem Text hinzugefügt. — Endlich nennen wir hier ein für den Lehrer und Freund der mhd. Liederdichtung bestimmtes Werk: *Deutsche Liederdichter des 12. bis 14. Jahrhunderts. Eine Auswahl von* K. Bartsch, dritte Auflage besorgt von W. Golther. Eine reiche, sehr interessante Auswahl aus den Werken von 97 Dichtern, denen noch eine Anzahl namenloser Lieder hinzugefügt ist. Eine gediegene, 86 Seiten umfassende Einleitung bietet das Wichtigste über das Leben der im Werke vertretenen Dichter. Die Anmerkungen sind vorwiegend textkritischer Art, wie man das auch in einem solchen wissenschaftlichen Werke erwartet. Ein Glossar und ein Namenverzeichnis machen den Schlufs. Aus dem Vorworte zur 2. Auflage entnehmen wir, dafs R. Hildebrand diese Sammlung wiederholt seinen Vorlesungen zu Grunde gelegt hat. Dazu empfiehlt sie sich auch sehr. Aber auch dem Lehrer des Deutschen in den oberen Klassen wird sie eine willkommene Fundgrube sein.

Schmidt, *Zum mhd. Unterricht* LL. Heft 34 S. 84 ff., wirft die Frage auf: Was ist zum Verständnis des Lesestoffes in sprachlicher Hinsicht am nötigsten und was ist ferner besonders geeignet, dem Schüler einen Einblick in den charakteristischen Unterschied der beiden Sprachstufen, des Mhd. und Nhd. und damit in einen Ausschnitt aus dem Entwicklungsgange der Muttersprache zu gewähren? Die bezeichnendsten Unterschiede zwischen beiden Sprachstufen beständen nicht in der Flexionslehre, sondern in der Lautlehre. Danach werde sich der ganze Plan richten müssen. Verf. giebt nun Mittelhochdeutsches, angeknüpft an die Lektüre von Strophe 1—19 des Nibelungenliedes, nämlich Lautlehre, Metrisches, Flexionslehre (Deklination, Konjugation), Bedeutungswandel und Andeutungen über eine Fortsetzung mhd. Belehrungen in der Lektüre des Nibelungenliedes, endlich eine Verwertung und Vervollständigung der am Nibelungenliede gewonnenen mhd. Sprachkenntnisse in der Behandlung Waltherscher Lieder in I. Das alles scheint uns ganz im Sinne der neuen Lehrpläne zu sein, nur dafs man auch Walther in OII behandeln wird.

3. Metrik. Poetik.

Dafs Metrik und Poetik nur gelegentlich der Lektüre zu behandeln sind, betont auch F. Koch in der vorher angeführten Schrift. Hierfür wird neben manchem anderen guten Handbuche R. v. Gottschall, *Die Dichtkunst und ihre Technik*, vom Standpunkte der Neuzeit, welche soeben in 6. Aufl. erschienen ist, gute Dienste leisten. Das in 2 Bände sich gliedernde Werk behandelt im ersten „Begriff und Wesen der Dichtkunst“, im zweiten „die Gattungen der Dichtkunst“. Eine ausführlichere Würdigung des längst als ausgezeichnet anerkannten Buches kann nicht Sache dieser Berichte sein. Wir beschränken uns demgemäfs auf eine angelegentliche Empfehlung und wenden uns nunmehr einigen besonders für die Schule bestimmten Erscheinungen zu. Unter diesen nennen wir zuerst C. Beyer, *Kleine Poetik. Für höhere Schulen und zum Selbstunterricht.* Wir haben hier einen Abrifs der vom Kgl. württ. Kultusministerium zur Einführung in Schulen empfohlenen dreibändigen deutschen Poetik des gleichen Verf. vor uns. In jenem grofsen Werke, welches sich mit vollem Recht grofser Anerkennung erfreut, hat Beyer eine deutschnationale Metrik und Prosodik durch den wissenschaftlichen Ausbau einer echt deutschen Betonungslehre zu schaffen und zu begründen versucht. Hier liegt nun ein Leitfaden für die Hand der Lernenden vor, welchen wir zwar nicht als Schulbuch eingeführt, aber den Schülern zu fleifsiger privater Benutzung empfohlen zu sehen wünschten. Nach CO. 438 ist das Buch vielleicht das beste und nützlichste in dieser Hinsicht. Ebenso anerkannt wird es BbG. 224. — H. J. Kolck, *Grundzüge der deutschen Poetik*, zum Gebrauche an höheren Lehranstalten wie zum Selbstunterricht, soll ein Buch sein, „das den Lehrstoff einerseits in wünschenswerter Reichhaltigkeit und anderseits in nicht allzu grofser wissenschaftlicher Strenge übermittelt“. Man wird bei genauerer Einsicht erkennen, dafs dem Verf. dies gelungen ist. Was ein Schüler braucht, findet sich darin reichlich in leicht fafslicher Darstellung. — O. Lyon, *Abrifs der deutschen Poetik*, 3. Aufl., ist die zweite Abteilung des zweiten Teiles von des Verf. Handbuch der deutschen Sprache, in einem Sonderabdruck. Das im Jahre 1885 zum ersten Male gesondert erschienene Heft verdient die dem ganzen Werke in diesen Berichten mehrfach ausgesprochene Empfehlung.

J. Nieden, *Deutsche Poetik in einem kurzen Abrifs*, soll in erster Linie der höheren Mädchenschule mit Lehrerinnenseminar dienen, wird aber auch sonst ganz gut verwendbar sein. Die knappe, kurze Darstellung giebt ein ziemlich übersichtliches und klares Bild.

O. Schmeckebier, *Abrifs der deutschen Verslehre und der Lehre von den Dichtungsarten*, von uns schon früher besprochen, erschien bereits in 3. Aufl.; es zeigt den Versuch einer echt deutsch-nationalen Metrik und verdient von neuem Empfehlung. (S. u. a. CO. 571 u. ZR. 289.)

J. J. Hüttmann, *Litteraturkunde. Leitfaden der Poetik für Mittel-*

schulen und die mittleren Klassen höherer Lehranstalten, würde man nach dem Haupttitel für etwas anderes halten, als es thatsächlich ist. Es behandelt in einfacher, leicht verständlicher Weise die Formen und den Inhalt der deutschen Dichtung und ist so recht anschaulich dadurch, dafs es für die einzelnen Dichtungsarten oft ganz gut gewählte Beispiele beibringt. Was allerdings Goethes Schatzgräber und 2 andere Gedichte unter der Überschrift die „Oper" sollen, ist uns nicht recht klar geworden. Im ganzen ist das Heft sehr elementar gehalten. Nach CO. 568 sind die Gesetze der Poetik nicht selten unrichtig aufgefafst und dargestellt.

Hier nennen wir noch zwei wissenschaftliche Abhandlungen: L. Bückmann, *Der Vers von sieben Hebungen im deutschen Strophenbau* und G. Schneider, *Über das Wesen und den Entwicklungsgang der Idylle*, welche beide ihren Stoff mit grofser Gründlichkeit erörtern und dem sich eingehender mit den einschlägigen Fragen Beschäftigenden willkommen sein werden.

III. Die deutsche Litteraturgeschichte.

In den unteren und mittleren Klassen empfiehlt sich bei den litterargeschichtlichen Bemerkungen über das Leben der behandelten Dichter die äufserste Sparsamkeit. Für I schreiben die preufsischen Lehrpläne Lebensbilder aus der Litteraturgeschichte vor, die, wo es sich um wichtigere Persönlichkeiten handelt, immerhin ziemlich eingehend sein müssen, namentlich von Lessing, Klopstock, Schiller und Goethe. Da kann es denn wohl die Frage sein, ob sich nicht ein Buch mit dem wichtigsten Lehrstoff für die Hand des Schülers empfehlen möchte. Ein solches müfste jedenfalls auch die neuere Zeit berücksichtigen, da die Lehrpläne für I auch die Beschäftigung mit den neueren Dichtern ausdrücklich vorschreiben. Von Büchern, die diesem Zwecke dienen sollen, sind uns in dem Berichtsjahr nicht weniger als 6 zugegangen, ein Beweis dafür, dafs die Litteraturkunde jetzt wieder mehr in Aufnahme gekommen ist. Wir kennzeichnen diese neuen oder doch in neuer Auflage herausgegebenen Werke, indem wir sie nach der Buchstabenfolge ordnen: G. Bötticher und K. Kinzel, *Geschichte der deutschen Litteratur mit einem Abrifs der Geschichte der deutschen Sprache und Metrik*. Das Buch schliefst gewissermafsen die von denselben Verfassern herausgegebenen *Denkmäler der älteren deutschen Litteratur* ab. Für die Zeit von Klopstock „soll es weiter nichts sein als eine übersichtliche Zusammenfassung dessen, was die Schüler aus den Denkmälern gelernt haben, also ein Büchlein zur Wiederholung und Befestigung". Es mufste daher vor allem auf eine klare und einfache Disposition gesehen werden und auf Hervorhebung der leitenden Gesichtspunkte. Ganz richtig ist es, wenn die Verf. keinen Ersatz für Nichtgelesenes boten; dies würde der

Forderung der Lehrpläne durchaus nicht entsprechen. Das Hauptgewicht mufste natürlich auf die klassische Epoche der Neuzeit gelegt werden. Für einen ganz besonderen Vorzug des Buches halten wir es, dafs die Herausgeber für diese klassische Zeit von den grofsen Dramen eine kurze Darstellung ihres Baus gegeben haben; das ist für die Lektüre — und ihr soll doch die Litteraturgeschichte nur dienen — weit förderlicher als die früher so beliebten kurzen Inhaltsangaben und allgemeinen Charakteristiken der Hauptpersonen. Die Verfasser versprechen sich von dieser Mafsregel einen dreifachen Nutzen: erstlich, dafs sie die Privatlektüre erleichtert, sodann, dafs sie der häuslichen Vorbereitung auf die Lektüre förderlich ist, und endlich, weil ihre Darstellung bei der Wiederholung ein anschauliches Bild dessen bietet, was in der Schule erarbeitet worden ist. Auch die Litteratur unseres Jahrhunderts ist nicht übergangen. Die von den Verf. gegebene Übersicht will den Schülern für Vorträge die rechten Wege weisen. Der die Einführung in die Geschichte der deutschen Sprache enthaltende Anhang, sowie der das Wichtigste aus der Verslehre bietende sind notwendige Ergänzungen. — Wir sind bei der Darstellung des Inhalts und der Anlage des hier in Rede stehenden Buches ziemlich ausführlich gewesen, weil wir seine Eigenart, die uns genau den Forderungen der Lehrpläne zu entsprechen scheint, ins rechte Licht stellen wollten. Das praktische Heftchen eignet sich sehr zur Einführung in den Klassen von OII an. Ebenfalls in engstem Anschlusse an die Lektüre, nämlich an W. Dietlein, *Lesebuch zum Unterricht in der Litteraturkunde und zur Poesie in der Schule* ist desselben Verf. *Leitfaden zur deutschen Litteraturgeschichte. Mit Berücksichtigung der poetischen Gattungen und Formen*, dessen 10. Auflage, bearbeitet von R. Jordan, im Berichtsjahr erschien. Bestimmt ist das Heft in erster Linie für höhere Töchter- und Bürgerschulen, brauchbar jedoch auch für andere Schulgattungen. Wegen der angegebenen Beziehungen finden sich überall Verweisungen auf die Dietleinschen Lesebücher. Die Darstellung ist einfach und dem Zwecke angemessen, vielleicht ist des Stoffes und der Zahlen etwas zu viel geboten. Die Einteilung ist übersichtlich und klar, alles irgendwie Wichtige ist in gebührender Weise betont und auch schon durch den Druck hervorgehoben. Auch die wichtigsten litterarischen Erscheinungen des Auslandes werden namhaft gemacht. Voran geht eine kurzgefafste Darstellung der Metrik und der Dichtungsgattungen, die, wie wir aus dem Vorwort erfahren, in den früheren Auflagen in dem ganzen Buch zerstreut gewesen ist. Auch dies Werk ist durchaus zeitgemäfs.

Einen ganz ähnlichen Charakter wie das soeben genannte Buch trägt K. Haehnel, *Übersicht der deutschen Litteraturgeschichte.* Ursprünglich als knappe, namentlich die Wiederholung gröfserer Abschnitte oder des ganzen litterarhistorischen Lehrstoffes erleichternde Übersicht im Anschlufs an das Kummer-Stejskal'sche Lesebuch zusammengestellt, hat es zwar in dieser 2. Auflage eine Erweiterung erfahren, der anfangs an-

gestrebte Zweck ist jedoch auch hier nicht aufser acht gelassen, und es kann nicht nur neben jenem Lesebuche, sondern ebenso neben jedem anderen als litterarhistorischer Wegweiser benutzt werden. Der Darstellung des Lebens der bedeutendsten Dichter sind biographische Tafeln hinzugefügt worden, welche bei ihrer Übersichtlichkeit Wiederholungen erleichtern. Eine ganze Reihe von Anmerkungen behandeln wichtigere Werke. Ein Anhang giebt eine Übersicht über die bedeutenderen Dichter der Neuzeit. Nicht recht einverstanden sind wir mit der ziemlich erheblichen Menge von Zahlen. Wenn dieselben auch, wie Verf. erklärt, nicht zum Auswendiglernen bestimmt sind, so sind sie doch unseres Erachtens oft überflüssig, ja sie können die Übersichtlichkeit und Klarheit beeinträchtigen und verwirrend wirken.

O. Lyon, *Abrifs der deutschen Litteraturgeschichte*, ist ein Sonderabdruck aus des Verf. Handbuch der deutschen Sprache für höhere Schulen, Teil 2. Wir haben hier die 3. Auflage vor uns. Verf. ist darauf ausgegangen, allen unnötigen Ballast auszuscheiden; deshalb hat er die Namen und Zahlen auf das notwendigste Mafs beschränkt. Im wesentlichen ist die biographische Form gewahrt. Bei der Behandlung der wichtigsten Dichter ist die Darstellung recht eingehend. Man lese z. B. die recht fesselnde Lebensbeschreibung Schillers S. 104 ff. Die Übersicht über die neuere und neueste Zeit scheint uns etwas abgerissen. Als einen Vorzug des recht empfehlenswerten Hilfsmittels möchten wir noch besonders die treffenden Charakteristiken der einzelnen Zeiträume hervorheben, so die Charakteristik der ersten Blütezeit S. 23 ff.

Aus praktischer Erfahrung beim Unterricht hervorgegangen ist R. Seehaussen, *Litteraturkunde für mittlere und höhere Lehranstalten nebst kurzer Poetik*. Das Heft bietet „nur die wichtigsten Erscheinungen der deutschen Litteratur und diese in schlichter, knapper, jedoch zusammenhängender Darstellung“. Die Litteraturkunde bringt das für den Schüler Wissenswerte in einer schlichten Darstellung. Die Poetik ist eigentlich nur ein Anhang. — Aufser diesen für die Hand des Schülers bestimmten Büchern zeitigte das Berichtsjahr noch so manches andere litterarhistorische Hilfsmittel. G. Brugier, *Geschichte der deutschen National-Litteratur nebst kurzer Poetik*. Für Schule und Selbstbelehrung. Mit einem Titelbild (Heinrich von Meifsen, genannt Frauenlob, nach der Manasseschen Liederhandschrift), vielen Proben und einem Glossar. 9. Auflage, ist ein umfangreiches Werk, welches als Schulbuch wohl nicht Verwertung finden kann. Die Behandlung scheint uns ein wenig einseitig vom katholischen Standpunkt aus, wenigstens kommt uns das bei Luther o vor. Die Einstreuung von so vielen Proben ist wohl eigentlich nicht otwendig. Nach SBl. 78 hat die neue Auflage eine Bereicherung um 0 zeitgenössische Dichter erfahren. In der altdeutschen Litteratur kommen einige Fehler vor, auch finden sich Druckfehler. Sonst wird das Werk empfohlen. — Ein in seiner Art vortreffliches Buch ist F. Kirchner, *Die deutsche Nationallitteratur des neunzehnten Jahr-*

hunderts. Verf. geht davon aus, dafs die deutsche Nationallitteratur unseres Jahrhunderts interessanter sei als die irgend eines Jahrhunderts, sowohl wegen der Fülle und Mannigfaltigkeit, als auch wegen der zahlreichen geistigen Faktoren, welche sie beeinflussen. Er hat ganz recht, wenn er ihre Darstellung für ganz besonders schwierig hält, um so mehr, als man es vielfach mit noch lebenden Zeitgenossen zu thun habe. Weil nur eine solche Kritik gerecht sein könne, welche sachlich sei, macht er den Leser vor allem mit dem Inhalte der besprochenen Dichtungen bekannt; so soll sich derselbe gewissermafsen aus eigener Anschauung ein Urteil bilden. Anstatt zu ästhetisieren, schien es ihm richtiger, ausführlich zu berichten und erst an die genaue Inhaltsangabe einige Urteile anzuknüpfen. Diesem Grundgedanken wird man gewifs zustimmen. Es ist ferner ganz richtig, wenn er findet, dafs in den vorhandenen Büchern, die das 19. Jahrhundert behandeln, die Lebensbeschreibungen der Dichter zu sehr vernachlässigt werden. Um nicht durch zu viele Namen und Zahlen zu verwirren, hat er nur die hervorragenden Dichter eingehend behandelt. Sein Mafsstab ist nicht nur der ästhetische, er hat auch die sittlich-religiöse Tendenz der Dichter, ihre litterarische und nationale Bedeutung berücksichtigt. -- Wir können die klare, lichtvolle Darstellung namentlich auch mit Rücksicht auf die Bedürfnisse der Schule, die ja die neuere und neueste Zeit nicht vernachlässigen soll, den Fachgenossen nur aufs wärmste empfehlen. Für jeden Gebildeten bringt das gediegene Buch eine grofse Fülle von Anregungen. — In Verbindung hiermit sei genannt G. Brandes, *Die Hauptströmungen der Litteratur des 19. Jahrhunderts*, 4. Aufl. Band 2, *Die romantische Schule in Deutschland*, übersetzt und eingeleitet von A. Strodtmann. Wir haben hier Vorlesungen vor uns, die der bekannte Kenner unserer Litteratur an der Kopenhagener Universität gehalten hat. Dieselben bilden eine überaus anziehende Lektüre, die in die Romantik einzuführen recht geeignet ist. Die sämtlichen Jünger dieser Schule werden in ihren wichtigeren Werken aufs eingehendste behandelt. — J. Froitzheim, *Friederike von Sesenheim. Nach geschichtlichen Quellen*, zerstört eine der lieblichsten Idyllen, welche wir kennen, die so schöne Darstellung Goethes in Dichtung und Wahrheit von seinem Verhältnisse zu der liebenswürdigen Sesenheimer Pfarrerstochter. Wir haben es hier, so berichtet der Verf., durchaus nicht mit einer so reinen Liebe zu thun, sondern es liegt hier eine ganz gewöhnliche Verführungsgeschichte vor, die eben dann vom Dichter idealisiert sei. Es ist schwer, eine Entscheidung zu treffen, da Verf. sich bemüht, seine Darstellung durch Anführung angeblich geschichtlicher Quellen zu stützen. Nichtsdestoweniger kann man sich doch dagegen wehren. Aus psychologischen Gründen ist das, was er ermittelt zu haben behauptet, wenig wahrscheinlich. ZöG. 229 urteilt über das Buch, es sei eine traurige Probe einer auch in der Wissenschaft einreifsenden Verrohung und Skandalsucht. Der Beurteiler vermag allerdings seine Behauptung nicht geradezu zu beweisen. CO. 568 meint, man werde

nach Gegenbeweisen suchen müssen, um diese Beweise zu erschüttern. — Justinus Kerner, *Das Bilderbuch aus meiner Knabenzeit*, zuerst 1849 herausgegeben, erschien soeben in einem neueren Abdruck. Die gemütvolle Schilderung des etwas mystisch angehauchten Mannes, die uns ein Bild eines interessanten Jugendlebens zeigt, wird man sicherlich gern lesen, um so mehr, als Kerner, wenn auch nicht der gröfsten einer, doch unvergessen bleibt. Der Dichter schildert seinen Lebensgang bis zu seiner Universitätszeit.

Eine höchst interessante, litterargeschichtlich wichtige Veröffentlichung machte W. E. Peschel, der sehr verdiente Direktor des Körner-Museums der Stadt Dresden, nämlich *Theodor Körners Tagebuch und Kriegslieder aus dem Jahre 1813.* Das geschmackvoll ausgestattete Heftchen hat als Beigaben das Bildnis Theodor Körners, eine Abbildung seiner Grabstätte, sechs Gedichte und einen Brief Körners in nachgebildeter Handschrift. Das Tagebuch, dessen Beschreibung wir auf S. 12 ff. finden, ist seit dem Jahre 1891 dem Körner-Museum einverleibt. Es hat die Form einer Brieftasche und war dem jungen Dichter einst in Wien von Frau Henriette Freiin von Pereira-Arnstein überreicht worden. Während des Feldzuges machte er in dasselbe Aufzeichnungen über seine wichtigsten Erlebnisse, die mit dem 15. März 1813 beginnen und mit dem 22. Aug. ihr Ende erreichen. Nach seinem frühen Tode blieb das Buch in seiner Familie, bis es durch die Mutter an Angehörige der ursprünglichen Geberin zurückgelangte, deren Nachkomme Reichsgraf von Fries es in hochherziger Weise dem Körnermuseum überwies. Aufser den Aufzeichnungen von Erlebnissen findet sich in dem Tagebuche auch die Niederschrift einer Anzahl von Gedichten. Wir haben hierin nicht nur eine wertvolle Erinnerung an den früh vollendeten Dichter, sondern auch einen recht wichtigen Beitrag zur Körnerlitteratur vor uns, geliefert von dem Manne, welchem Deutschland das Körnermuseum verdankt. Wir wünschen dem kleinen Werkchen eine recht weite Verbreitung; es ist wohl geeignet, Liebe zu dem Sänger von Leier und Schwert zu wecken und sein Bild in den Herzen zu erneuern.

A. Stahr, *Weimar und Jena*, ist mit einem Vorwort von E. v. d. Hellen in 3. Aufl. erschienen. Die interessanten Aufzeichnungen des ursprünglich als „Tagebuch" bezeichneten Werkes des geistvollen Ästhetikers stammen aus dem Sommer 1851. Die zweite Auflage im Jahre 1871 hatte er dem ihm aufs engste befreundeten Fr. Liszt gewidmet. Das Buch hat den grofsen Vorzug, dafs es mit seinen interessanten Studien ebensowohl belehrt, wie angenehm unterhält. „Innig vertraut mit den Werken der klassischen Dichter," sagt der Herausgeber, „und dem Gang ihres Lebens sucht Stahr, den Hut auf dem Kopf und den Stock in der Hand, die Stätten auf, an denen sie schufen. Indem er sich versenkt in ihre Betrachtung, bewegt sich in seinem Innern die Fülle der Gestalten, und leicht öffnen sich die Lippen des Erzählers, der nun aus dem reichen Schatz der Kenntnisse mühelos schöpft, als ob er sie von den

Gegenständen selber erst ablese." Wir wüfsten diesen aus dem Vorwort entnommenen, das Buch kennzeichnenden Worten nichts hinzuzufügen. Man wird es eben mit Vergnügen lesen. — A. Stern, *Beiträge zur Litteraturgeschichte des siebzehnten und achtzehnten Jahrhunderts*, ist eine Sammlung von zum Teil schon früher an anderer Stelle veröffentlichten Aufsätzen aus der Feder eines Mannes, der auf dem Gebiete der Litteraturgeschichte zu den ersten zählt. Wir haben 14 Abhandlungen vor uns, welche folgende Gegenstände darstellen: Der Untergang des altenglischen Theaters. Der Musenhof der Königin Christine von Schweden zu Rom. Der Dichter der Insel Felsenburg. Ein gekrönter Dichter (Christoph Otto von Schönaich). Johann Karl August Musäus. Friedrich Rochlitz. Zur Biographie Chr. Gottfried Körners: 1. Aus Christian Gottfried Körners Reisetagebüchern. 2. Christian Gottfried Körner und J. G. Göschen. Karl von Dalberg, der Koadjutor und Fürstprimas. Amalie von Helwig. Charlotte von Calb und Jean Paul. Johann Gaudenz von Salis-Seewis. Friedrich Hölderlin. — Dieser Überblick möge den Inhalt des Buches veranschaulichen. Die Darstellung ist höchst fesselnd, und das Werkchen sei demnach als eine nicht nur belehrende, sondern auch unterhaltende Lektüre sehr empfohlen. — Hieran schliefsen wir die Erwähnung einiger kleineren litterargeschichtlichen Beiträge. O. Arndt, *Friedrich Rückert. Ein Beitrag zur Feier deutscher Dichter.* Einer Darstellung des Lebens des Dichters folgt eine „Wanderung durch den Dichtergarten Rückerts", bei welcher der Leser an der Hand der Dichtungen einen Einblick in das Herz, in das Denken und Fühlen ihres Schöpfers thut. Die Abhandlung läfst keine Seite von Rückerts Dichtung unberührt; wir lernen ihn als den Deutschen kennen, der vaterländisch und weltbürgerlich zugleich ist, als den Mann von tiefem reinen Gemüt, als den Mann, der unserer Dichtung durch Erschliefsung der Dichterwelt des Morgenlandes einen neuen geistigen Gehalt und neue Kunstformen gab, als den Meister deutscher Sprache.

K. Friebe, *Christian Hofmann von Hofmannswaldaus Grabschriften*, behandelt ein in der Breslauer Stadtbibliothek befindliches Büchlein des genannten Dichters, welches „hundert auserlesene und sinnreiche Grabschrifften von Anfang der Welt bis auff noch lauffenden Seculum" enthält. B. Huebner liefert in *Die kleineren Dichtungen und Dramen des Prodromus Poeticus von Aug. Ad. von Haugwitz* einen Beitrag zur Geschichte des Kunstdramas im 17. Jahrhundert und frischt das Gedächtnis an diesen sonst wohl ziemlich vergessenen Lausitzer Dichter und sein Buch „Prodromus Poeticus oder poetischer Vortrab" auf, welches einer umfangreicheren Sammlung von Dichtungen vorausgehen sollte. E. Nägele lieferte *Beiträge zu Uhland (Jugenddichtung).* Wir finden eine ganze Zahl bisher noch nicht veröffentlichter Uhlandscher Gedichte aus den Jahren 1800—1804 und eine dieselbe beleuchtende Abhandlung in dem Heft.

J. Nover behandelt *Die Tiersage.* Dieselbe ist schon oftmals

Gegenstand litterargeschichtlicher Betrachtung gewesen, und auch dieses die wichtigsten Tierepen behandelnde Schriftchen verdient in seiner alle Seiten der Tiersage umfassenden Darstellung Anerkennung; es wird Erwachsenen wie Schülern eine genufsreiche Lektüre bieten.

J. Riese, *Goethes italienische Reise,* entwirft ein anziehendes Bild von diesem für das innere Werden so wichtigen Zeitabschnitt im Leben des Dichters und eignet sich ganz besonders auch für den gereifteren Schüler; es wird ihm einen guten Stoff zu einem Vortrage liefern. — A. Ruhe, *Schillers Einflufs auf die Entwickelung des deutschen Nationalgefühls,* ist ein weiteres Glied in einer Reihe von denselben Gegenstand darstellenden Abhandlungen des Verf., über die wir unser anerkennendes Urteil bereits früher in diesen Berichten abgegeben haben. — J. Schapler, *Chamissos Peter Schlemihl,* versucht aus dieser so verschieden beurteilten Dichtung den Kern herauszuschälen, indem er auf die Entstehung desselben genauer eingeht und den Roman selbst in seinem Verlaufe beleuchtet. — A. Schultheifs, *Der Schelmenroman der Spanier und seine Nachbildungen,* müssen wir als eine interessante litterargeschichtliche Abhandlung bezeichnen, welche ihren Gegenstand bis auf die neueren und neuesten Zeiten verfolgt. J. Tröger, *Rektor Manso im Xenienkampfe,* liefert einen auf eingehender Forschung beruhenden Beitrag zur Geschichte Goethes und Schillers und setzt zugleich dem verdienten Breslauer Schulmanne ein litterarisches Denkmal. G. Wahl, *Hans Sachs und Goethe,* 2. Teil, setzt früher begonnene Betrachtungen fort, welche einen inneren Zusammenhang zwischen den genannten Dichtern nachweisen. So manche Stelle in Goethes Dichtungen bestätigt es, dafs er sich in die Art und Darstellung des alten Meistersängers gern und liebevoll vertieft hat. — Im weiteren Sinne zur Litteraturgeschichte gehören endlich zwei Werke, welche zur Förderung des Verständnisses unseres Goethe und Schiller beitragen sollen: *Goethes Gespräche,* herausgegeben von v. Biedermann, die in 45 Lieferungen erscheinen und 1570 Nummern aus etwa 300 Quellenwerken umfassen. Die erste uns vorliegende Lieferung umfafst 46 Nummern, und zwar erstrecken sich diese bis zum Jahre 1780. Auch hier ist schon eine Fülle anregenden Stoffes vorhanden. *Schillers Briefe, Kritische Gesamtausgabe, herausgegeben und mit Anmerkungen versehen* von F. Jonas, ist, soweit wir sehen können, bis jetzt bis zur 34. Lieferung gediehen und verdient vollauf die mannigfache Anerkennung, welche sie in Fachzeitschriften schon gefunden hat. Man sehe z. B. CO. 382, SwS. Jahrg. 1892 S. 244, 1893 S. 102. Das Werk wahrt genau die zeitliche Reihenfolge und [g]ebt die Briefe so wieder, wie sie geschrieben wurden. Zahlreiche An[m]erkungen erleichtern das Verständnis. Eine gute Beigabe sind die [m]ehrfach beigefügten Bildnisse von Zeitgenossen. Es unterliegt keinem [Z]weifel, dafs dies in höchstem Sinne nationale Unternehmen die gröfste [B]eachtung aller Gebildeten, besonders auch der höheren Schule verdient.

Auch *Shakespeare, Fünf Vorlesungen* aus dem Nachlafs von B. ten

Brink, gehört hierher, insofern wir den grofsen Briten zu den Unsrigen rechnen können. Den Inhalt des Werkes bildet: Der Dichter und der Mensch. Die Zeitfolge von Shakespeares Werken. Shakespeare als Dramatiker. Shakespeare als komischer Dichter. Shakespeare als Tragiker. Den Schlufs bildet der Nachweis der besprochenen Werke. Nach CO. 571 ist das Buch des früh verblichenen Verf. vorzüglich und von bleibendem Werte. Dies Urteil ist vollauf berechtigt. Diese Vorlesungen, denen E. Schröder ein die hohen Verdienste des Verf. um die Förderung des Verständnisses Shakespeares würdigendes, tief empfundenes Geleitwort vorausschickt, sind auf eine Aufforderung des Vorstandes des Freien Deutschen Hochstifts 1888 zu Frankfurt a. M. gehalten. Sie bieten eine vortreffliche Einführung in den grofsen englischen Dichter selbst und sind allen Gebildeten zu empfehlen, wie sie denn auch der Schule wichtige Dienste leisten werden.

IV. Der deutsche Aufsatz.

1. Allgemeines.

Widmann Gm. 871 ff. *Schreiben und Schreibunterricht*, hat ganz recht, wenn er die Klagen über schlechte Schrift der Schüler höherer Lehranstalten für häufig erklärt. Nach seiner Ansicht sind der Schreibunterricht, aber auch die wissenschaftlichen Lehrer schuld, da sie zu schnell diktieren, schlecht geschriebene Arbeiten annehmen und selbst bei der Korrektur nachlässig schreiben. Sicherlich hat die Schule die Pflicht, die Jugend zu möglichst guter, mindestens leserlicher Schrift anzuhalten. Die Frage *Antiqua oder Fraktur?* beantwortet H. Stöckel BbR. 6 f. dahin, dafs man aus den verschiedensten Gründen sich für die lateinischen Buchstaben entscheiden müsse; unsere Schrift sei gar nicht national, wie man meine. Die doppelte Buchstabenform führe zu einer Überbürdung der Jugend.

Saalfeld, *Ein Wort zum Deutschtum im Unterricht* SBl. 45, geht davon aus, dafs in den Lehrplänen S. 19 gefordert wird: es ist auf Einfachheit der Darstellung zu halten. Das sei ganz billig und entspreche ganz den Forderungen des Allgemeinen deutschen Sprachvereins. E. Lentz, *Die sprachliche Darstellungsfähigkeit und die Aufsatzthemata* NJ. 612 f., verlangt, man solle die aufserhalb gemachte Erfahrung des Schülers für den Aufsatz mit verwerten. Allerdings mufs der so gewonnene Stoff erst durch den Unterricht bearbeitet werden. (Das Licht als Ausdruck der Freude, Der symbolische Gebrauch der Blumen, Der Wandschmuck.) Andere Aufgaben müfsten den Blick auf den Verkehr der Völker unter einander richten.

Die Frage, ob der deutsche Aufsatz eine Produktion oder nur eine Wiedergabe des durch den Unterricht Erworbenen darstellen solle, ist wohl im ganzen für das letztere entschieden. Es fehlt jedoch nicht an solchen, die die Idee einer Produktion von Anfang an festgehalten wissen wollen. Dies thut bekanntlich O. Steinel in seiner bereits früher erwähnten Schrift *Die Reform des deutschen Aufsatz-Unterrichts*, zu welcher O. Steinel und K. Keppel, *Schülerbuch für den deutschen Aufsatzunterricht*, gewissermafsen die praktische Ergänzung bildet. Wenn man auch der Individualität des Schülers bei der Anfertigung der Aufsätze einen noch so grofsen Spielraum läfst, so werden die Aufsätze doch nichts als eine Wiedergabe bleiben. So urteilt denn auch ZG. 796 bei Besprechung der genannten Bücher ganz richtig, dafs jene Art leicht zur Trivialität führe, während CO. 99 das Schülerbuch zu nutzbringendem Gebrauch empfiehlt und 374 das erstere Heft für lesenswert erklärt. Treffend spricht sich K. Schwäbl, *Über Beurteilung der Absolutorialaufsätze in den Realschulen* aus BbR. 50 f. Er geht von der Thatsache aus, dafs diese Beurteilung recht schwierig sei, will aber mit Recht das Hauptaugenmerk auf die Form, nicht auf den Inhalt gelegt wissen. Er kennzeichnet es ganz richtig, was wir in den Zielleistungen der Schule im deutschen Aufsatz erwarten können und zu fordern berechtigt sind; hinsichtlich des Inhalts: es sollen die wichtigsten Punkte erwähnt sein; es soll logisch richtig entwickelt sein (ohne Widersprüche und Unwahrheiten); endlich müsse aus dem Ganzen eine gewisse Urteilskraft sprechen. Hinsichtlich der Form ist darauf zu halten, dafs die Darstellung in Rechtschreibung, Grammatik und Zeichensetzung ohne Fehler, dafs sie stilistisch möglichst glatt sei und dafs sie eine äufsere Anordnung der einzelnen Teile erkennen lasse. Wenn diese Forderungen im ganzen erfüllt sind, dann kann man mit den Leistungen zufrieden sein, das ist eine Angabe des Mafses des Erreichbaren. Eine bisher wohl nur selten ausgesprochene Forderung stellt R. Faust LL. Heft 36 S. 55 ff. in dem Aufsatz *Erzählung und Drama* auf. Er verlangt, dafs der Schüler bisweilen in der Form von Dialogen darstellen solle. Anders sei die Dramatisierung; sie bereite zu grofse Schwierigkeiten. Für einen Versuch empfehle sich Schillers Erzählung „Herzog Alba bei einem Frühstück auf dem Schlosse in Rudolstadt 1547“. Das würde ein Schauspiel werden. Wir lesen des weiteren gern, wie sich Verf. die Entwickelung dieses Schauspiels denkt: Höhepunkt sei die Weigerung der Heerführer, dem Unfug der Soldaten zu wehren; der Fall werde vorbereitet durch die Erklärung der Gräfin. Die Katastrophe bilde der Befehl Albas ans Heer. Verf. giebt zum Schlufs ein Bild eines danach zu entwerfenden Dramas. Es ist ganz richtig, wenn er bemerkt, die Phantasie des Schülers müsse rege sein. Auch die Einkleidung will er sehr beachtet wissen. Nebenpersonen müfsten eingeführt werden. Gewifs giebt es hin und wieder einen oder auch mehrere Schüler, die so etwas zu leisten imstande sind. Aber eine solche Aufgabe allgemein zu stellen, halten wir nach unserer Kenntnis

von den Durchschnittsfähigkeiten unserer Primaner (es kommt ja hierbei nicht allein auf die Verstandesentwickelung an) nicht für ratsam. Einen anderen Versuch hat der Berichterstatter mit eben dieser Erzählung Schillers einmal in einer recht tüchtigen Prima gemacht: er liefs daraus ein Gedicht in der sogen. neueren Nibelungenstrophe umgestalten und erhielt dabei mehrere Arbeiten, die sich recht gut lasen, sogar eine, die einen recht hübschen epischen Klang zeigte. Das Höchste, was man wohl von Schülern verlangen kann, ist eben ein erzählendes Gedicht.

Die Lehrpläne verlangen für den Aufsatz eine Anleitung. Von derselben werden natürlich die Erfolge zum Teil abhängen. Das von uns bereits Jb. VII S. 49 behandelte Buch von Ch. Wirth, *Erste Anleitung zur selbständigen Fertigung deutscher Aufsätze*, welches sich an die bayerischen Lehrpläne anschliefst, verdient nach einer neueren Beurteilung in ZlS. 60 besondere Beachtung. Es sei in demselben auf die Anleitung zu einer richtigen und geschickten Disposition ganz besonderer Fleifs verwendet. In ähnlichem Sinne spricht sich ZG. 119 aus; das Heft sei praktisch und kurz; mehr als für die Hand des Schülers empfehle es sich für den jüngeren Lehrer. Vergl. auch das günstige Urteil BbG. 395. — Eine solche Anleitung, die entsprechend den Klassenstufen verschieden sein mufs, ist recht schwierig. Recht eingehend beschäftigt sich mit derselben F. Ziller, *Über planmäfsige Anleitung zur Aufsatzbildung, mit Berücksichtigung der neuen Lehrpläne.* Um dieselbe recht fruchtbar zu gestalten, sagt Verf., müsse man zuvor die Beziehung des Aufsatzes zum Gesamtunterricht erörtern und klarstellen. Hier kommt in erster Linie die Übersetzung aus den Fremdsprachen in Betracht, auf deren ganz besonderen Wert für die Stilbildung die Lehrpläne mit Nachdruck hinweisen. Indessen die in diesen Übersetzungen zu Tage tretenden Fehler seien nicht die wesentlichsten, gegen die der Deutschlehrer anzukämpfen habe; diese beruhen vielmehr auf der unzureichenden Anzahl von brauchbaren Sprachvorstellungen überhaupt oder auf der mangelhaften Beschaffenheit und Ordnung der vorhandenen. Sie wurzeln im ganzen Bildungsgange. Oft fehlen die Anschauungen, da könne denn natürlich kein anschauliches Denken und dementsprechend kein anschaulicher Stil erzielt werden. Nur zu häufig entstehe da die Phrase oder Geschmacklosigkeit und Roheit oder auch Unklarheit der Darstellung. Die neuen Lehrpläne legen nun in allen Gegenständen auf die Anschaulichkeit ein ganz besonderes Gewicht (so im erdkundlichen Unterricht in VI, ebenso in dem Geschichtsunterricht und in den Naturwissenschaften, im Rechenunterricht und in der fremdsprachlichen Lektüre). Das alles biete ja allerdings noch nicht eine Vorbereitung auf die Aufsätze, aber es gebe doch dem Lehrer des Deutschen eine gewisse Anleitung für das von ihm einzuschlagende Verfahren. Er mufs eben auf den allgemeinen Bildungsgang, den der Schüler genommen hat, Rücksicht nehmen; er wird daher Sorge zu tragen haben, „dafs die Begriffe ihrem mütterlichen Nährboden der Anschauung nicht entrissen und dadurch welk und leblos

werden". Aufsätze, „in welchen eine zu lebhafte und ungeregelte Phantasie mit dem Verstande durchgeht", sind im ganzen seltener. Es gilt die Phantasie in eine gewisse Zucht nehmen. Hauptsache ist die subjektive Wahrhaftigkeit; an dieser fehlt es nach des Verf. Urteil den Schüleraufsätzen von den mittleren Klassen an fast durchgängig. Er sieht darin nicht eine bewufste Lüge, sondern eine dem Schüler zur Gewohnheit gewordene Unwahrhaftigkeit, sich in seinen Schulaufsätzen anders zu geben als er ist, fühlt und denkt. Es soll sich gerade im Aufsatze jene Wahrhaftigkeit und lautere Gesinnung bekunden, welche die Lehrpläne in der Jugend gepflegt wissen wollen. Dies geschehe dadurch, „dafs der jugendliche Geist mit idealem, sittlichen Gedankeninhalt erfüllt und sein Interesse dafür nachhaltig angeregt wird", dazu erfahre dann auch der Wille eine bestimmte Richtung nach diesem Ziele. Dazu wird der Religionsunterricht und der Unterricht in der Geschichte im besonderen Sinne förderlich sein, aber auch die fremdsprachliche Lektüre, die ihrem Inhalte nach aufs sorgfältigste für diesen Zweck ausgewählt werden müsse. Indessen das alles werde noch nicht genügen; es wurzelt ja in der Vergangenheit. Die auf jenen Gebieten gewonnenen allgemeinen Begriffe und Ideen mufs der Schüler in ihrem Werte unmittelbar empfinden, und dazu ist notwendig, dafs ihre Beziehungen auf die Gegenwart deutlich gemacht werden. Wichtig sei es, auf das Gemütsleben des Schülers einzuwirken; dazu sei es förderlich, dafs der Lehrer auch auf das Ästhetische Wert lege; er lese die deutschen Gedichte gut vor, halte auf verständnisvollen Vortrag seitens der Schüler, lege Wert auf die Erschliefsung der Kunstform des gelesenen Werkes und auf eine dem Geist des Deutschen angemessene Übersetzung; der Zeichenlehrer bilde den Geschmack durch Weckung des Sinnes für Form und Farbe. Auch die Ausstattung der Schulräume, die Einrichtung wirklich erhebender gemeinsamer Andachten, die Schulfeiern sind hierfür von Bedeutung. Das alles sind Mittel, welche die Lehrpläne an die Hand geben oder doch wenigstens andeuten. Die Schule mufs den Vorstellungsstoff der Schüler neu bearbeiten und erweitern, sowie sie in der Handhabung desselben üben. Bestimmte wertvolle Vorstellungen müssen geregelt und befestigt werden. Der Erfolg davon soll sein die Bildung konkreter und abstrakter Allgemeinbegriffe. Durch sie wird das logische Denken entwickelt. Für solche Bildung im logischen Denken geben die Lehrpläne auf den mannigfachsten Gebieten, die einzeln hier zu nennen zu weit führen würde, eine dankenswerte Anregung. Auch für die Anordnung der Gedanken im Aufsatze gilt diese Anregung. Von der Erzählung schreitet der Aufsatz fort zur Beschreibung und zur abhandelnden Gattung; dazu leiten die verschiedenen anderen Unterrichtsgegenstände ebenfalls an. Verf. zeigt nun weiterhin, wie eine Anleitung für die deutschen Aufsätze unter den vorher genannten Voraussetzungen auf Grund der durch den Gesamtunterricht gebotenen Anregungen zu erfolgen habe. Er bringt dabei das von ihm vorgeschlagene Verfahren der Anleitung mit den in den Lehrplänen aufgestellten Forde-

rungen auf den einzelnen Klassenstufen in Einklang. Von Wichtigkeit ist es, dafs auch auf dem Gebiete des deutschen Aufsatzes ein den Schülern erkennbarer Fortschritt vom Leichteren zum Schwierigeren innegehalten werde. Derselbe ist nach den oben genannten Gattungen des Aufsatzes, die auf den drei Stufen, der unteren, mittleren und oberen, in Anwendung kommen, bereits gekennzeichnet. Aber auch innerhalb dieser Stufen mufs ein Fortschritt bemerkbar sein. Ganz allgemein gilt für jeden Aufsatz, abgesehen von den einfachen Nacherzählungen auf den untersten Stufen, deren methodische Behandlung verhältnismäfsig einfach ist: „erstens dürfen die den Begriffen zu Grunde liegenden Anschauungen dem Schüler nicht fremd sein; zweitens müssen die im Aufsatz zu behandelnden Begriffe der Lektüre entnommen und bereits im Zusammenhange mit den durch dieselbe gebotenen konkreten Einzelvorstellungen entwickelt worden sein, und drittens endlich müssen diese Begriffe selbst, also abgesehen von den durch den Lesestoff gegebenen Beziehungen, klar und deutlich gemacht worden sein“. Wir können hier auf die sehr lesenswerte Abhandlung nicht noch genauer eingehen; haben wir uns doch dabei schon ziemlich lange aufgehalten. Indes es schien notwendig, wenigstens einige der wichtigsten Ideen des Verf. darzustellen; behandelt doch seine Arbeit die wichtige Frage, wie man der von den Lehrplänen geforderten Anleitung für die Aufsätze gerecht werden könne, theoretisch unseres Wissens zum ersten Male so recht gründlich und von allgemeinen Gesichtspunkten aus. So können wir denn eine genaue Lektüre den Fachgenossen, namentlich den jüngeren Lehrern nur warm empfehlen. Diese insbesondere werden daraus entnehmen, wie sie sich bei den verschiedenen Gattungen von Aufsätzen in der Anleitung zu verhalten haben.

Wohlrabe, *Die Stellung des Aufsatzes im Gesamtunterricht*, will die dem Aufsatze im Gesamtunterrichte zukommende Stellung nachweisen und die hieraus für den Aufsatzbetrieb zu erhebenden Forderungen darthun. Verf. stellt folgende Grundsätze auf: 1. Die Aufsatzübungen dürfen nicht an abgesonderten Stoffen (nicht isoliert) betrieben werden, sondern sollen sich möglichst gleichmäfsig an die Gedankenkreise des übrigen Unterrichts anschliefsen. Das stilistische Übungsmaterial ist auf allen Stufen zu entnehmen a) der Lektüre, b) dem Gesinnungs- und Sachunterrichte, c) dem Erfahrungsleben des Schülers. 2. Demnach ergiebt der Fortschritt des Gesamtunterrichts die Themen für den Aufsatz; ein Stufengang nach formellen Gesichtspunkten z. B. a) nach den Gesichtspunkten der Grammatik, b) nach den Arten des Stils, c) überhaupt nach dem Paragraphengange eines besonderen stilistischen Übungsbuches ist zu verwerfen. Verf. behandelt den Aufsatz in der Volksschule. Seine Grundsätze stimmen ganz mit dem überein, was wir vorher im Anschlufs an andere denselben Gegenstand behandelnden Schriften ausgeführt haben. In der weiteren Entwickelung seiner Gedanken, aus der man für die praktische Behandlung des Aufsatzes grofsen Nutzen schöpfen wird, weist er auf eine ganze Anzahl einschlägiger Schriften hin, wie denn seine

ganze Arbeit gründliche Sachkenntnis verrät. Hervorheben möchten wir nur noch, dafs er sich gegen einen stilistischen Leitfaden ausspricht; auch wir halten den Gebrauch eines solchen nicht für nötig; der Stil mufs aus der Lektüre und durch die schriftliche und mündliche Übung entwickelt werden.

Während die oben behandelte Schrift den Aufsatz theoretisch betrachtet, ziehen K. Herberger und C. Döring, *Theorie und Praxis der Aufsatzübungen*, 1. Teil, nach Angaben des Kgl. sächs. Bezirksschulinspektors Schulrat Wangemann, 2. Aufl., auch die Praxis in den Bereich ihrer Erörterungen. Das Buch ist für die Volksschule bestimmt, berührt sich aber natürlich in sehr vielen Punkten auch mit der ersten Entwickelung des Aufsatzunterrichts in den höheren Schulen. In dem ersten Teile werden die Grundsätze dargelegt, nach welchen man zu verfahren habe. „Die Aufsatzübungen müssen von den Leseübungen, wie von den orthographischen und grammatischen Arbeiten getrennt werden," so lautet der erste derselben. Damit soll nicht gesagt sein, dafs der Aufsatz mit den genannten Dingen nicht in Beziehung zu setzen sei. Wenn eine weitere Forderung dahin geht, dafs der Stilunterricht, wie jeder andere, von der Anschauung ausgehen müsse, so deckt sich das genau mit den Lehrplänen und mit den vorhin im Anschlusse an dieselben entwickelten Ansichten Zillers. Die Verständlichkeit der schriftlichen Darstellung hänge davon ab, dafs man den Ausdruck sachgemäfs wähle, den Stoff logisch richtig anordne und lückenlos fortschreite. Die Übungen müfsten eine Umwandlung des dargebotenen Aufsatzstoffes verlangen, so eine Erweiterung, oder eine gedrängte Darstellung, eine Nachbildung mit und ohne Erweiterung, eine Darstellung der Erzählung im Zwiegespräch (eine Forderung, die wir bereits vorhin aufgestellt fanden), eine Verwandlung der gebundenen Rede, die Briefform usw. Dabei solle man vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Konkreten zum Abstrakten vorgehen. „Der Bauplan," so lautet die nächste Forderung der Verf., „oder die Richtschnur für den Aufsatz besteht in der Summe der Fragen, welche den Fortschritt und Zusammenhang der Gedanken des Musterstückes markieren". Mit Recht betonen sie hierbei den Wert der Frage auch für den Aufsatzunterricht; über die Fragen müsse der Schüler frei verfügen lernen, jedes schablonenmäfsige Festhalten an der Reihenfolge der entwickelten Fragen sei zu verwerfen. Wenn die Übung im Aufsatz fruchtbringend sein solle, so müsse sie täglich wiederholt werden (das wird sich nun auf den höheren Lehranstalten nicht durchführen lassen). Ferner müssen die Aufsätze wiederholt werden, „damit das Stilgefühl nachhaltige Eindrücke gewinne". Diese Wiederholung wird mit dem wiederholten Vortrage auswendig gelernter Gedichte verglichen, der allein eine sinngemäfse Betonung erziele und so das Verständnis fördere. Die Verf. denken sich den Beginn der Aufsatzübungen im vierten Schuljahre. Die erste Übung bestehe in der Aufstellung des Planes eines Musterstückes und der sich daran anschliefsenden Rekonstruktion desselben aus dem Ge-

dächtnisse. Sodann erst schreite man zu Erweiterungen und Nachbildungen. Einen Lehrgang aufzustellen, der nur die Gattung der Schriftstücke zum Einteilungsgrunde habe, sei falsch. Als Musterstücke empfehlen sich aus naheliegenden Gründen allerdings meist Erzählungen. Auch hinsichtlich der Rechtschreibung seien die für die Aufsatzentwürfe gewählten Stücke einzuüben. Der praktische Teil des Buches veranschaulicht an 16 Erzählungen die von den Verff. empfohlenen Arten der Übungen. Der jüngere Lehrer wird dieselben mit Nutzen durcharbeiten, er sieht, wie man es in der Klasse anzufangen habe und in welcher Art die mannigfachsten auf die schriftliche Darstellung des Anfängers hinzielenden Übungen anzustellen sind. Die Stoffe der ausgewählten Erzählungen sind gut gewählt; sie sind nicht nur stilistische Muster, sondern sie werden vermöge ihres tieferen Gehaltes auch auf das Gemüt des Schülers einwirken und so einen doppelten Zweck erfüllen. So kann man denn aus dem praktischen Büchlein recht viel lernen.

2. Die stilistische Seite des Aufsatzes.

Die Frage, wie der Stil gebildet werden solle, ist gelegentlich schon gestreift worden. Eine gedrängte Darstellung ist das Heftchen *Stilistik. Leitfaden für den Unterricht in schriftlichen Arbeiten an höheren Lehranstalten.* Von einem Lehrer. Dasselbe soll als Leitfaden den Lehrer an den oberen Klassen von Realschulen auf dem Gebiete schriftlicher Arbeiten gehörig orientieren, und die Schüler anhalten, denken zu lernen und sich nicht zufrieden zu geben mit dem Gedächtniswissen. Es enthält 1. Darlegung der Grundsätze für den Stil. 2. Erklärung der Gattungen und Arten des Stils. Bei aller Gedrängtheit und Kürze findet der Verf. am Schlufs noch Platz für einige Musterbeispiele von Aufsätzen; da werden eine Abhandlung, eine vollständige und eine freie Chrie abgedruckt, die einzelnen Stilgattungen und Formen der Darstellungen aber kurz gekennzeichnet. Wir glauben, dafs mit dem kleinen Buche weder dem Lehrer noch dem Schüler gedient ist. — Hoppe, *Beiträge zur Beantwortung der Frage: Wie sind die Schüler der UII zur Aufsatzbildung anzuleiten?* beschäftigt sich lediglich mit der Stilfrage und klagt über den Mangel eines geeigneten Stilmusterbuches für UII. Verf. hat ganz recht, denn gerade diese Stufe (und wohl auch die OII) ist eine von denen, auf welchen der Schüler nur äufserst wenig Prosa liest. Es fehlt eben an einem geeigneten Lesebuch. Verf. will die Schüler mehr anspannen. Nur fleifsiges Lesen könne der sprachlichen Armut abhelfen. Vergl. Gm. 100. Neben dem fleifsigen Lesen möchten wir noch ein anderes Mittel empfehlen: das ist häufiges Sprechen. Auch R. Knilling, *Einführung in die stilistische Entwickelungslehre,* welches uns nicht selbst zu Gesicht gekommen ist, das wir aber NB. Jahrg. III S. 547 angezeigt fanden, handelt vom Aufsatz; Verf. empfiehlt fortgesetzte Umarbeitung des erst skizzenhaften Entwurfs; eine solche werde die Sache

klären, dadurch werde die Ausgestaltung immer tauglicher werden. Unzweifelhaft wird eine solche wiederholte Umarbeitung der Stilentwickelung ganz förderlich sein. — Hier seien noch einige neuerdings erschienenen Hilfsmittel genannt, welche nicht gerade unmittelbar dem Aufsatz dienen, aber doch mit demselben in einer gewissen Beziehung stehen. A. Demmin, *Verschiedenes Zeitungs- und Landtags- wie Reichstagsdeutsch*, stellt nach der Buchstabenfolge geordnet eine grofse Zahl von sprachlichen Ungeheuerlichkeiten zusammen, welche erfahrungsmäfsig in den Zeitungen und den Kammerverhandlungen nicht selten sind. In Verbindung damit bringt das Heft die Verdeutschung vieler Fremdwörter, die leicht zu vermeiden wären. Die letzteren sind sogar in der Mehrzahl. Mit den Verdeutschungen des Verf. wird man nicht immer einverstanden sein. So dürfte sich „Ichling“ und „Ichsucht“ an Stelle von Egoist und Egoismus schwerlich einbürgern. Weshalb nicht „selbstsüchtig und Selbstsucht“? Der Ausdruck „Zwangsversteigerung“ entspricht doch sicherlich nicht dem Fremdwort „Expropriation“, dafür hat man doch längst „Enteignung“ einzuführen versucht. Und solche Beispiele liefsen sich noch mehr anführen.

Ditscheiner-Wessely, *Deutscher Wortschatz. Grammatisch-stilistisch-orthographisches Hand- und Fremdwörterbuch der deutschen Sprache* von J. E. Wessely. Neue (3.) gänzlich umgearbeitete Ausgabe von J. A. Ditscheiners Handwörterbuch der deutschen Sprache, rechnen wir auch hierher, weil wir auf die stilistische Seite besonders den Ton legen. Das Werk ist ein recht praktisches Nachschlagebuch in zweifelhaften Fällen, allerdings für Schüler weniger geeignet, als für solche Erwachsene, die öfter in die Lage kommen, sich sprachlichen Rat zu holen. Der Stoff ist reichhaltig, die Anordnung übersichtlich.

A. Heintze, *Gut deutsch. Eine Anleitung zur Vermeidung der häufigsten Verstöfse gegen den guten Sprachgebrauch und ein Ratgeber in Fällen schwankender Ausdrucksweise.* 2. Aufl. ist veranlafst durch ein Preisausschreiben des allgemeinen deutschen Sprachvereins und als die beste der eingesandten Bewerbungsarbeiten durch eine Ehrengabe ausgezeichnet worden. Die Schrift will dahin wirken, dafs die Reinheit, Richtigkeit und Schönheit unserer Sprache gefördert werde. Im Laufe eines halben Jahres sind bereits zwei Auflagen erschienen. Das sehr anregende Werkchen gliedert sich in drei Hauptteile. 1. Wörterschatz, 2. Die Formenlehre, 3. Die Satzlehre. Im ersten Abschnitt werden Fremdwörter und fremde (undeutsche) Wendungen, Landschaftswörter (Provinzialismen) und unedle Ausdrücke, Altwörter (Archaismen) und Neuwörter (Neologismen) behandelt. Der Abschnitt Formenlehre bringt eine nach richtigen Gesichtspunkten klar geordnete Übersicht über eine grofse Zahl von Fällen, in denen leicht ein Verstofs begangen werden kann. Die Zusammenstellung zeigt gründliche Sachkenntnis und eine gute Bekanntschaft auch mit der Entwickelung der Sprache, auf die begreiflicherweise öfter zurückgegangen werden mufs. Für das Hauptwort kommen hierbei in Betracht

das Geschlecht und die Biegung. Auch die Abwandlung der Fremdwörter wird berührt. Das Eigenschaftswort wird nach seiner Biegung und nach seiner Steigerung betrachtet. Vom Fürwort kommen gewöhnlich zwei falsche Bildungen vor: man sagt (Genet. der Mehrzahl) in der ersten und zweiten Person oftmals unserer und eurer statt unser und euer, und bildet wohl bisweilen die allen Sprachgesetzen widerstrebenden Mifsformen dessen und deren. Ausführlich wird das Zeitwort in seinen starken und schwachen Abwandlungen behandelt; die starken Formen werden eingehend besprochen. Die Satzlehre umfafst alle Arten von Verbildungen in Bezug auf die Wortbeugung, den logischen Zusammenhang und den Stil. Die geschickt gewählten Beispiele veranschaulichen die zu vermeidenden Fehler sehr gut. Leider liefert unsere Litteratur eine grofse Zahl solcher Beispiele, so dafs wir dem Verf. wohl glauben können, wenn er behauptet, überall aus der Wirklichkeit geschöpft zu haben. Das kleine Buch verdient die weiteste Verbreitung; auf jeden, namentlich den, der seine Muttersprache nicht so ganz sicher handhabt, wird es belehrend einwirken. Ein am Ende hinzugefügtes Verzeichnis der behandelten Wörter und Ausdrücke sorgt dafür, dafs man sich leicht zurechtfindet.

3. Der Stoff des Aufsatzes. Gedankenordnung.

W. Berg, *Aufgaben zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen in den oberen Klassen höherer Lehranstalten. Aus den Jahresberichten der höheren Lehranstalten der Provinz Sachsen zusammengestellt und systematisch geordnet*, ist ein Sammelwerk von ganz beträchtlichem Inhalt. Verf. hat diejenigen Aufgaben zu Aufsätzen und Vorträgen aus den letzten fünf Jahren zusammengestellt, welche im Anschlufs an die Lektüre klassischer Schriftwerke, an den Unterricht in der Religion, Geschichte, Geographie bearbeitet worden sind. An den beigesetzten Zahlen bezw. Buchstaben erkennt man, an welcher Art von Schule und für welche Klasse die Aufgabe gestellt ist. Die Anordnung richtet sich nach der Zeitfolge; mit den Griechen wird begonnen, den Schlufs bildet die Neuzeit. Ein Anhang bringt geographische Stoffe, biblische Stoffe, Stoffe aus englischen Schriftstellern, solche aus französischen Schriftstellern, aus italienischen und nordischen Dichtern (vertreten sind hier nur Dante und Tegnér). Jeder Lehrer des Deutschen weifs wohl, wie nutzbringend eine solche Zusammenstellung von Aufgaben ist; dies ist um so mehr der Fall, wenn sie, wie hier, aus dem Unterricht selbst herausgewachsen ist; die hier gesammelten Aufgaben sind auch in der That alle einmal gestellt und bearbeitet worden. Und wenn man einerseits in Fällen des Bedürfnisses zu einem solchen Hefte gern seine Zuflucht nimmt, so hat es anderseits noch einen grofsen Nutzen: ein Blättern darin regt sehr an und führt nicht selten auf neue Gesichtspunkte und neue Aufgaben. So empfehlen wir denn das Werkchen den Fachgenossen zur Benutzung. Dasselbe ist ganz ähnlich wie das auch in diesen Berichten früher genannte: Joh. Müller, *Aufgaben aus klassischen Dichtern und Schriftstellern zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen in*

den oberen Klassen höherer Lehranstalten. Aus Berliner Programmen zusammengestellt und systematisch geordnet, welches wir bei dieser Gelegenheit wieder in Erinnerung bringen möchten.

H. Kretschmann, *Deutsche Aufsätze in Untersekunda* geht davon aus, dafs auf dem schwierigen Gebiet des deutschen Aufsatzes mit der blofsen Theorie nichts geschafft sei, dafs vielmehr die Praxis zu betonen sei. Daher wolle er nicht allgemeine Betrachtungen anstellen, sondern durch Musterbeispiele zu zeigen versuchen, wie etwa ein Untersekundaner-Aufsatz aussehen könne. Ein grofser Teil der Untersekundaner trete ins Leben, es sei also, wie das ja auch die neuen Lehrpläne betonten, auf diese Stufe eine besondere Rücksicht zu nehmen. Der Lehrer solle aber nicht nur Forderungen aufstellen, sondern auch selber den Schülern zeigen, wie eine solche Arbeit aussehen müsse. In diesem Sinne habe sich auch Gronau in dem Bericht für die Direktorenversammlung Preufsen 1886 ausgesprochen. Verf. fertigt seinen Musteraufsatz gleichzeitig mit den Schülern an, liest wohl auch gelegentlich eine Stelle aus demselben vor der Abgabe vor und macht besonders auf die den Schülern meist schwer fallenden Übergänge aufmerksam. Gedanken habe der Untersekundaner nicht, wenigstens nicht darstellungswürdige. Deshalb liege auf dieser Stufe die Schwierigkeit des Aufsatzunterrichts weniger in dem Wie? als in dem Was? Der Schüler könne nur wissen, was ihm durch den Unterricht nahe geführt sei. Das aufserhalb der Schule Gewonnene sei äufserst geringfügig. Der Kreis des Verwertbaren sei nun in UII ein sehr begrenzter; da werde denn der Schüler um so mehr aus dem Musteraufsatz des Lehrers am besten entnehmen, wie viel Arbeit erforderlich sei. — Das ungefähr sind die Erwägungen, von denen Verf. sich leiten läfst. Dafs sie auf allgemeine Zustimmung rechnen können, läfst sich wohl annehmen. Im Anschlufs an das in UII Gelesene werden nun 12 Musteraufsätze geboten, die ihren Stoff mannigfachen Gebieten entlehnen. Wenn wir sagen, dafs die Lektüre verwertet sei, so ist das in dem weiteren Sinne zu verstehen, der sich in UII bereits darauf anwenden läfst. Eine gewisse Freiheit ist hier ja bereits möglich, es handelt sich also nicht etwa überall um eine einfache Wiedergabe des Gelesenen. Da heifst u. a. eine Aufgabe: Das Seeräuberunwesen im Mittelmeer 70 v. Chr., sein Umfang und Ursprung (Teil I nach Cicero de imp. Cn. Pompei), eine andere: Polyphems Gebet (Od. IX 534) eine Voraussage von Odysseus' Schicksal, wieder eine andere: Frankreich, „das Paradies der Länder“ (Schiller, Jungfrau von Orleans. Prolog, 3. Aufzug). Diese Beispiele sollen den Charakter der Aufgaben einigermafsen zeigen. Dieselben liegen so echt im Gesichtskreise der Untersekundaner. Die Ausführungen sind imtlich der Stufe angemessen und zeigen eine Form und Sprache, von er der Schüler viel lernen kann. So empfehlen wir denn diesen sehr gelungenen Versuch recht sehr; der Lehrer wird sich gut danach richten önnen und auch seinerseits von diesen aus dem Unterricht selbst hervorgegangenen Ausführungen grofsen Nutzen haben.

E. Ziegeler, *Dispositionen zu deutschen Aufsätzen für Tertia und Untersekunda*, Teil II, 2. verb. Aufl., haben sich als sehr brauchbar erwiesen, wie sie denn auch fast durchweg eine sehr günstige Beurteilung erfahren haben, in diesen Blättern bereits mehrmals. Der Grundsatz Schmalfelds, dafs es heilsam sei, wenn zu deutschen Arbeiten öfters solche Themata gegeben werden, „die zur Repetition, Kombination und Reproduktion von Gegenständen nötigen, die schon auf anderen Gebieten verhandelt sind", bildete für den Verf. den Ausgangspunkt bei seiner Arbeit. Bei Bearbeitung solcher Aufgaben bleibe der Schüler immer auf einem Gebiete, auf dem er sich heimisch fühle oder fühlen solle, und werde genötigt, die Strahlen des Lichts, die aus den verschiedenen Disziplinen mehr oder weniger hell in seine Seele strahlen, in einem einzigen Brennpunkte zu vereinigen. So bietet denn nun dieses Heft aus der altsprachlichen wie aus der deutschen Lektüre eine ganz beträchtliche Zahl von anregenden Aufgaben, freilich der überwiegenden Mehrzahl nach für UII, weniger für OIII. Es ist gewifs wünschenswert, dafs der Lehrer des Deutschen zugleich die altsprachliche Lektüre in seiner Hand vereinigt, aber es ist leider nicht immer durchführbar. S. die nicht durchweg zustimmende Beurteilung des Buches ZöG. 754. Wir möchten hier nur darauf hinweisen, dafs sich auch die französische Lektüre schon in OIII für den Aufsatz ganz gut verwerten läfst. Allerdings herrscht auf diesem Gebiete noch grofses Schwanken, und es ist noch nicht im mindesten allgemein anerkannt, was sich auf diesen Klassenstufen zur Lektüre eigene. Die Aufstellung einer Anzahl geeigneter Werke, die den Forderungen der neuen Lehrpläne entsprechen, wäre sehr verdienstlich.

Hinsichtlich des *mündlichen Vortrages* sind die Ausführungen von Buzello a. a. O. S. 16f. sehr beherzigenswert. „Wir wünschen, dafs unsere Schüler sich einst ihrer Bildung freuen sollen, und dazu gehört vor allem, dafs sie jederzeit imstande sind, mögen sie einmal später in ein Gespräch allgemeiner Natur verwickelt sein oder über Dinge, die in dem Kreise ihrer Berufsthätigkeit liegen, zu reden haben, dann auch für das, was sie sagen wollen, das rechte Wort und den rechten Ausdruck zu finden." Dazu mufs ihnen natürlich die Schule eine Anleitung geben. Diese wird in den unteren Klassen darin bestehen, dafs sie daran gewöhnt werden, immer in ganzen Sätzen zu sprechen. Das bezieht sich natürlich nicht nur auf die deutschen, sondern auf alle Unterrichtsstunden. Dadurch, sagt B. ganz richtig, werde dem Schüler die Zunge gelöst und er werde nach und nach daran gewöhnt, sich über alles in zusammenhängender Rede zu äufsern. Dazu gehöre aber auch, dafs ihm der Stoff, über den er zu sprechen habe, genau vertraut sei. Dadurch werden die Begriffe klar, und dann finden sich auch die Worte. Man müsse nur den Schülern so viel wie möglich Gelegenheit zum freien Sprechen geben. Bei diesem freien Sprechen sei das Wichtigste und Wesentlichste, dafs die Ordnung der Gedanken völlig klar sei, mag auch der Ausdruck zunächst noch ein wenig ungelenk sein. Wer klar erzähle, der erzähle gut. Hier

komme es nicht auf jenes bekannte Dichterwort hinaus: Wo Begriffe fehlen, da stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein. Im Gegenteil, der Gedanke, der dem Sprechenden klar vorschwebe, solle der Vater des Wortes sein. Vor allem müsse man auf Prägnanz und Einfachheit des Ausdrucks halten. — Es liegt klar auf der Hand, dafs B. mit diesen Ausführungen sogenannten freien Vorträgen das Wort redet. Ausgearbeitete Vorträge, also eine Art von Aufsätzen, die dann gedächtnismäfsig aufgenommen und wiedergegeben werden sollen, sind durchaus nicht zu billigen. Durch diese Übungen werden, wie wir bereits früher ausgeführt haben, die Ziele, welche die höhere Schule anstreben mufs, nicht erreicht, im Gegenteil: der Schüler bleibt Sklave des geschriebenen Wortes. Die Bestimmungen der neuen Lehrpläne über diesen Punkt sind nicht ganz klar. Nach S. 15 (Deutsch in IIB und IIA) müfste man an ausgearbeitete Vorträge denken, während S. 17 Absatz 5 etwas anderes bezeichnet (es ist hier von freien Vorträgen die Rede). Es wäre zu wünschen, dafs die amtlichen Bestimmungen genauer gefafst würden.

Anhang.

Philosophische Propädeutik.

G. Leuchtenberger, *Die philosophische Propädeutik auf den höheren Schulen, ein Wort zu ihrer Wiedereinsetzung in ihre alten Rechte*, giebt zunächst einen Überblick über die bisherige Geschichte und das bisherige Geschick dieses Unterrichtsgegenstandes in diesem Jahrhundert. Da ist zunächst des preufsischen Ministerialerlasses vom 26. Mai 1825 zu gedenken, nach welchem, damit die abgehenden Gymnasiasten „nicht ganz ohne Vorbegriffe und Vorübungen dieser Art die Hörsäle der Universität“ beträten, die Unterweisung in den Anfangsgründen der Logik und der sog. empirischen Psychologie empfohlen wurde da, wo sich gerade ein für diesen Unterricht fähiger und einsichtsvoller Lehrer finden würde. Dieser Unterricht sollte auf die beiden obersten Gymnasialklassen beschränkt werden und wöchentlich höchstens 2 Stunden erhalten, welche dem deutschen oder mathematischen Unterricht „abzubrechen“ sein sollten. Im Jahre 1837 wurde dann der Unterricht in der philos. Propädeutik allen Anstalten zur Pflicht gemacht. In dem damals erschienenen Lehrplane erhielt die Propädeutik wöchentlich 2 Stunden; man rechnet sie zu [d]enjenigen Disziplinen, welche „die Grundlage jeder höheren Bildung aus[m]achen“, welche „aus dem inneren Wesen der Gymnasien notwendig her[vo]rgehen“, von denen „keine aus dem in sich abgeschlossenen Kreise des [Gy]mnasialunterrichts ohne wesentliche Gefährdung der Jugendbildung ent[fer]nt werden kann“. Die im Jahre 1856 erschienenen „Modifikationen d[e]s Normalplans für den Gymnasialunterricht“ setzten die philosophische

Propädeutik ferner nicht als ein besonderes Unterrichtsfach an; indessen die philosophischen, namentlich die logischen Grundlehren sollten den Schülern dennoch geboten werden, aber eine Stunde wöchentlich sollte dazu genügen; nicht bestimmt wurde, welchem Fache diese Stunde hinzugefügt werden sollte, als das Natürlichste sah man es indessen an, sie mit dem Deutschen zu verbinden. Bei einem solchen Rückgang konnte es denn nicht wunderbar erscheinen, dafs die Cirkularverfügung vom Jahre 1862 sich über die ungebührliche Vernachlässigung dieses Gegenstandes an so manchen Gymnasien tadelnd ausspricht. Die Verfügung liefs sich in trefflicher Weise über diesen Unterrichtsgegenstand und seine Bedeutung aus, zog aber nicht die notwendige Folgerung einer überall verbindlichen Wiedereinführung desselben. Den hohen Wert dieses Faches würdigten die Lehrpläne von 1882 in vollem Mafse; sie weisen den Unterricht in der Propädeutik dem deutschen Unterricht zu, eine Verbindung mit einem anderen Gegenstande solle nur dann eintreten, wenn der Lehrer des Deutschen für denselben nicht befähigt sei; leider machten sie den Unterricht darin nicht allgemein verbindlich, und zwar wegen des Mangels an geeigneten Lehrkräften. Nun kamen die Lehrpläne von 1891, die, bei aller Würdigung der Bedeutung einer philosophischen Unterweisung, dieselbe auf der Oberstufe auf die Erörterung wichtiger allgemeiner Begriffe und Ideen bei der Lektüre beschränkt wissen wollen. Verf. erklärt mit vollem Rechte, dafs dies nicht durchführbar sei, jedenfalls könne das niemals einen Ersatz für die Propädeutik bieten. Und dieselbe ist nicht blofs wegen der formal-logischen Schulung, sondern vornehmlich deshalb wichtig, weil sie auf die Willensrichtung und Willensbestimmung einwirkt und mit einer Aufklärung über die Kräfte der Seele verbunden ist. Aber „eine ausreichende, zweckentsprechende und fruchtbringende, d. h. der allgemeinen Verstandes- und Urteilsbildung, der Vorbildung für Universitätsstudien, der Charakterbildung dienende Behandlung hat zur Voraussetzung: a. geeignete Lehrer und b. genügende Zeit und selbständige Stellung des Gegenstandes“. Daraus folgt dem Verf. der Satz: „Es darf in der Regel keinen Deutschlehrer in Prima geben, der nicht die Fakultas für Propädeutik erlangt hat; dafs sich aber auch Lehrer anderer Fächer diese Fakultas erwerben und dafs auch sie unter Umständen mit Erteilung des Unterrichts betraut werden, ist nicht auszuschliefsen.“ Damit es nun an geeigneten Lehrkräften nicht fehle, stellt Verf. die Forderung auf: „Die Vorbildung der Propädeutiklehrer mufs auf der allgemeinen Grundlage philosophischer Studien durch ein auf die alleinigen Aufgaben des Propädeutikunterrichts berechnetes Universitätskolleg (oder -Seminar) vor sich gehen.“ Für die Erteilung des philos. Unterrichts in der Schule endlich verlangt er: „In Ib ist für die Behandlung der logischen, in Ia für die der psychologischen Grundbegriffe eine Wochenstunde anzusetzen. Dieselbe darf keinem anderen wissenschaftlichen Fach entzogen werden, sondern wird entweder durch Hinzufügung einer 29. wissenschaftlichen Stunde oder durch Verkürzung des Turnunterrichts (nur auf I!) gewonnen.“

Sollte man sich gar nicht zu dieser Mafsregel entschliefsen können und sollte die eine gewünschte Stunde nicht zu erschwingen sein, so wünscht er wenigstens, dafs der Unterricht in der Propädeutik wieder fakultativ werden möchte. — Man wird im Interesse der höheren Schulen und der geistigen Entwickelung unserer Jugend nur wünschen können, dafs die Ausführungen des Verf., die durchweg überzeugend sind und Mögliches verlangen, an mafsgebender Stelle Beachtung finden möchten. Während in anderen Ländern, so in Österreich, die Notwendigkeit eines Unterrichts in der philosophischen Propädeutik unumwunden zugestanden wird und die Lehrpläne danach eingerichtet sind, hat Preufsen auf diesem Gebiete gegen früher zweifellos einen Rückschritt gethan. Hoffen wir, dafs hier bald Wandel geschaffen wird!

A. Behacker, *Lehrbuch der Logik zum Gebrauche an Gymnasien und zum Selbstunterrichte*, welches in seiner 1. Aufl. (s. Jb. VI, III 70) ZöG. Jahrg. 41 S. 925 nicht durchweg Billigung gefunden hatte, ist jetzt in 2. Auflage erschienen. Verf. hat auf Grund eigener Erfahrung im Unterrichte wie auch ihm gewordener Mitteilungen, nicht zum mindesten auch auf Grund jener Anzeige in ZöG. die bessernde Hand angelegt und die damals gerügten Mängel beseitigt. Eine Vereinfachung und Einschränkung des Stoffes würden wir allerdings (so in der Lehre vom Urteil und Schlusse) für ganz angebracht halten. — Th. Elsenhans, *Psychologie und Logik zur Einführung in die Philosophie*, bereits früher von uns mehrfach mit Anerkennung genannt, ist in 2. Aufl. erschienen. Das kleine praktische Büchlein fanden wir ZR. 596 wiederum empfohlen. — G. Leuchtenberger, *Idee und Ideal. Ein Stück philosophischer Propädeutik* ist eine den weiteren Kreis der Gebildeten sicherlich sehr interessierende, aber ganz besonders auch für den gereifteren Schüler sehr geeignete Abhandlung, die vermöge ihres Inhalts überaus anregend wirkt und zugleich ein Muster klarer und übersichtlicher Begriffsentwickelung ist. Gerade in der gegenwärtigen Zeit, in der die philosophische Propädeutik so stiefmütterlich behandelt wird, ist die Lektüre einer solchen Abhandlung der Jugend nicht dringend genug zu empfehlen. Ein sehr schätzbarer wissenschaftlicher Beitrag zur Philosophie ist D. Hume, *Eine Untersuchung über den menschlichen Verstand*, deutsch von C. Nathanson, mit einem Anhang von H. Schmidkunz, welcher die bei der Übertragung beobachteten Grundsätze behandelt und einige einschlägige Fragen noch offen läfst. Die Übersetzung liest sich im ganzen leicht und wird jedenfalls dazu beitragen, dafs der englische Philosoph in Deutschland einen weiteren Leserkreis findet.

Eine Anzahl von philosophischen oder die Propädeutik behandelnden Schriften, die wir im Berichtsjahr in den uns zugänglich gewordenen Fachzeitschriften erwähnt und beurteilt fanden, machen wir im Schriftenverzeichnis namhaft.

VI.

Latein

H. Ziemer.

I. Allgemeines und Schriften zur Methodik.

1. Wert und Stellung des Lateinischen im Unterricht.

Der lateinische Unterricht verfügt nicht mehr über die geräumige und behagliche Wohnung, die er früher hatte. Er hat sich in engeren Räumen einzurichten. Lobenswert ist darum der überall hervortretende gute Wille der Lehrenden, zu retten, was noch zu retten ist, um noch ein leidlich abgeschlossenes Ganze von Kenntnissen dem Schüler zu übermitteln. Nicht am wenigsten regt sich hier der preufsische Gymnasiallehrer, der unermüdlich daran thätig ist, Lehrbücher den Lehrplänen entsprechend aus- und umzuarbeiten, derart, dafs der Schüler in der nun einmal noch gebliebenen Zeit möglichst viel Latein lernt.

Wie im vorjährigen Bericht, so können wir jetzt aus den vielfach laut gewordenen Stimmen die Meinung heraushören, dafs auch mit den neuen Lehrplänen das Ziel des klassischen Sprachunterrichts: Einführung in das Altertum, Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller und sprachlich-logische Schulung zu erreichen sei.

Mindestens ebenso zahlreich sind dagegen diejenigen Philologen, welche alles Heil nur in der Wiederherstellung der früheren Stundenzahl erblicken; und zu dieser Klasse gehören gerade Männer, deren Namen in der pädagogischen Welt von besonders gutem Klange sind, die auch die Gegner achten (s. u. Paulsen); ganz vereinzelt sind aber jene Unzufriedenen, welche dem Lateinischen auch den jetzigen Besitzstand noch beschneiden möchten.

Eine natürliche Reaktion macht sich in all den Ländern geltend, wo man in der Kürzung des Inhalts und Umfangs des Lateinischen zu weit gegangen ist, beispielsweise in Frankreich, Rufsland, Skandinavien. Hier giebt es manchen Prediger in der Wüste, der in der Erkenntnis des unvergleichlichen Wertes dieses Unterrichts zur Umkehr mahnt und dazu

auffordert, dem Lateinischen die ihm gebührende herrschende Stellung im Unterricht zurückzugeben. So hat das französische Unterrichtsministerium der Pariser medizinischen Fakultät vor kurzer Zeit die Frage vorgelegt, ob das durch Dekret vom 5. Juni 1893 festgesetzte neue Bakkalaureats-Examen als genügende Vorbereitung zum medizinischen Studium zu betrachten sei; die aus fünf Professoren und dem Rektor der Fakultät bestehende Kommission hat diese Frage nach sorgfältiger Prüfung des Programms, dessen Hauptpunkt die vollständige Beseitigung des Studiums der klassischen Sprachen ist, in verneinendem Sinne beantwortet. Der Arzt, so hiefs es in der Begründung des ablehnenden Bescheides, sei sein ganzes Leben hindurch auf den Gebrauch einer Terminologie angewiesen, die durchweg dem Lateinischen und Griechischen entstamme, und wenn er sich auch mit der Zeit eine oberflächliche Kenntnis dieser Ausdrücke aneignen könne, so bleibe es doch ein peinliches Gefühl geistiger Inferiorität, sich beständig eines Handwerkszeuges zu bedienen, dessen Ursprung man nicht kenne. Wenngleich die Entscheidung der Pariser medizinischen Fakultät für Deutschland von keinem Werte ist, so wird man dennoch dieses Urteil auch bei uns mit einer gewissen Genugthuung aufnehmen und es gutheifsen. Es ist immerhin ein Dämpfer für die auch bei uns zu Lande durchaus noch nicht beruhigte Bewegung, welche auf die Beseitigung oder die weitere Einschränkung der klassischen Sprachen abzielt. Deshalb ist es nicht unwichtig, dafs sich sogar in Frankreich, also in einem Lande, in dem die polytechnischen Studien ungleich mehr als die klassischen gepflegt werden, wiederum die Erkenntnis geltend macht, dafs der Unterricht in den klassischen Sprachen, namentlich im Lateinischen, nicht noch mehr eingeschränkt werden dürfe. — Und ein verständiger Franzose, Alfred Fouillée, sagt im dritten Abschnitte seines Werkes über die klassischen Sprachen vom nationalen Standpunkt aus sehr richtig: Die Lektüre der in der Muttersprache geschriebenen Werke gleicht einem Spaziergang in einer Bildersammlung, die Übersetzung aus einer Sprache in die andere der Kopie eines Gemäldes; das eine bildet Dilettanten, das andere Künstler. Welche Fremdsprache, so fragt er, soll für die Entwickelung des jungen Franzosen hauptsächlich gewählt werden? Die lateinische, wofür die Gründe folgen. Die lateinischen Studien dienen dazu, die klassische Überlieferung aufrecht zu erhalten. Das gilt auch für Deutschland. Das Material der Sprache verschwindet allmählich aus dem Gedächtnis, aber wer seinen Geist daran geübt hat, behält trotzdem diesen geschulten Geist. Diese Wahrheit wird von unseren Bilderstürmern in der Pädagogik nur zu sehr vergessen.

Der Professor an der Universität Odessa, J. Luniak, hat ein [M]emorandum über die Frage des klassischen Sprachunterrichts veröffent[li]cht. In dem Begleitbriefe, mit welchem er dem Berichterstatter dasselbe [ü]bsandte, bemerkt er gegen S. 14 unseres vorjährigen Berichts, dafs [w]ider die Stundenzahl des Lateinischen in Rufsland nicht „ungefähr [di]eselbe wie bei uns“ sei, sondern seit dem 20. Juli a. St. 1890 nur

42 Stunden, also um ein Drittel weniger als bei uns in Preufsen betragen habe — und hierin sei man dort zu weit gegangen. „Ich fürchte, dafs der junge klassische Baum, der bei uns bald gute Früchte zu tragen versprach, nunmehr hinsiechen wird. Dii averruncent!“ So schliefst sein Schreiben. Und trotz der so arg beschnittenen Stundenzahl soll doch die Pflege der Grammatik nicht versäumt werden! Wenigstens betont Graf P. Kapnist, Kurator des Moskauer Lehrbezirks, in einem Zirkular vom 24. August 1892 die Wichtigkeit der Grammatik und der grammatischen Übungen in den oberen Klassen. Eine fruchtbare Lektüre der alten Sprachen sei ohne gründliches und festes Wissen in der Grammatik unmöglich; auch in den beiden obersten Jahreskursen sei die Grammatik nicht zu vernachlässigen, die Übersetzung ins Lat. und Griechische das beste Mittel, dafs der Schüler die Regeln nicht vergesse.

In einer Rede, gehalten in der Sitzung des österreichischen Abgeordnetenhauses am 4. Febr. 1893 hält der Abg. Dr. Habermann die weitere Einschränkung des lateinischen Unterrichts — gegenüber der Reduktion jenseits der Leitha und der Alpen — für durchaus unthunlich. An das Latein, so führt er aus, knüpft unsere ganze Kultur unmittelbar an, während sie mit dem Griechischen nur in mittelbarer Beziehung steht. Er möchte daher jede weitere Einschränkung des Lat. auf das entschiedenste ablehnen. Er möchte an Stelle des Griechischen im Gymnasium eine moderne Sprache und im Rgym. das Latein einsetzen. Dagegen bemerkte der damalige Minister für Kultus und Unterricht v. Gautsch: Ich glaube, dafs der Ertrag des Unterrichts am Ende des Gymnasialstudiums vielmehr jenen edlen Früchten zu vergleichen sei, welche in dem Augenblicke, wo sie gepflückt werden, noch recht ungeniefsbar sind und erst der Nachreife bedürfen; später, wenn längst die Erinnerung an die Pflege, die sie erfahren haben, verloren gegangen ist, dann gelangt das Köstliche der Frucht selbst zur Geltung. Der Minister beruft sich dann auf die Verfügung vom 30. Sept. 1891 (Jb. VI, IV 31; VII, VI 14. 20) gegen den Formalismus in den klassischen Sprachen, welche den Beifall erfahrener Fachmänner — auch den unsrigen — gefunden und deren Wirkung vorerst noch abzuwarten sei. Der altklassische Unterricht finde seine Berechtigung darin, dafs die Jugend in die Kenntnis der alten Schriftsteller, auf welchen unsere Kultur beruhe, eingeführt und damit jene Bildung begründet werde, welche wir die klassische nennen, und damit auch das Gymnasium als Vorbereitungsstätte für die Universität erhalten werde. Dann sei aber das Griechische unentbehrlich. Das Verwandtschaftsverhältnis zwischen römischer und griechischer Kultur und Bildung sei anders, als Abg. Habermann ausgesprochen. Die Griechen hätten Originale geschaffen, die Römer seien Nachbildner, z. B. Vergil, Horaz, Cicero. Nach dem Minister traten noch die Abg. Dr. Ritter v. Kraus und Dr. Nitsche für die altklassischen Studien ein.

In Deutschland ist es besonders der „Gymnasialverein“ und sein Organ „Das humanistische Gymnasium“, welche den Neuerungen von 1891

abhold die frühere Stellung des Lateinischen zurückwünschen, mindestens aber gegen jede weitere Verschiebung, beispielsweise gegen die Verlegung des Unterrichts in höhere Klassen, Front machen. G. Uhlig, einer der Männer an der Spitze dieses Vereins, hielt in der 3. Vollversammlung des Wiener Philologenkongresses am 26. Mai einen Vortrag über *Gefahren und Aufgaben des klassischen Unterrichts in der Gegenwart.* Er berührte hier auch die Beschränkungen, denen man den klass. Unterricht unterworfen oder zu unterwerfen wünscht, die Verminderung der Stunden, die Einschränkung des grammatischen Elements und schlofs mit einer Verurteilung des Pessimismus hinsichtlich der weiteren Entwicklung des klass. Unterrichts und mit einer Darlegung derjenigen Seiten desselben, welche geeignet sind, in unseren Schülern warmes und andauerndes Interesse für das Klassische zu erwecken; die unzähligen Beziehungen zwischen dem Nationalen und Altklassischen wurden besonders betont; es sei das Bewufstsein zu wecken, dafs das Klassische ein wesenbestimmender, unlösbarer Bestandteil unserer Kultur geworden ist, so dafs, wer es versuchen wollte es zu entfernen, nicht blofs antihumanistisch, sondern auch antinational verführe. Was die Einheitsschule mit lateinlosem Unterbau — das Frankfurter System — betrifft, so sei davon mit Sicherheit ein Niedergang der klass. Schulstudien zu erwarten, und die Hoffnung der Anhänger dieses Organismus sei Illusion. Man verlange Einschränkung des klass. Unterrichts durch Verminderung der Stundenzahl, wobei durch verbessertes Lehrverfahren der Ausfall wieder gut gemacht werden solle. Aber Verbesserung der Methode vermöge nicht überall den Zeitausfall auszugleichen. Erfordere doch die neuere bessere Methode, z. B. die induktive, bei Aneignung grammatischen Wissens und die allseitige Interpretation der alten Schriftsteller mehr Zeit als frühere Lehrweisen. Wenn man die Zurückdrängung des sprachlichen Elements beim klassischen Unterricht einerseits durch Einschränkung oder Beseitigung der Übersetzungen aus der Muttersprache, anderseits durch Beschränkung der sprachlichen Erörterungen bei der Lektüre fordere, so halte er in diesem Falle ein sicheres und schnelles Verstehen der Autoren nur ausnahmsweise für möglich. Dies waren ungefähr die hierher gehörigen Hauptgedanken des von der Versammlung mit Begeisterung aufgenommenen Vortrags. So viel ist allerdings sicher: Die Gestaltung des lat. Unterrichts in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrh. wird wesentlich mit abhängen von den bleibenden Eindrücken, welche die Gymnasiasten von diesen Lehrstunden in dem letzten Jahrzehnte dieses Jahrhunderts empfangen haben. Wer also den Hort der klassischen Bildung der Zukunft bewahren will, mufs dem gegenwärtigen Geschlecht seine Vorzüge zum Bewufstsein bringen.

Eine kräftige Lanze für das Lateinische legt Prof. Dr. Paulsen in einer Rede, gehalten in der dritten Sitzung des Allgemeinen deutschen Realschulmännervereins in Berlin am 5. April, ein. Wer ohne Latein auf die Universität (von den Oberrealschulen) kommt, dem wird sehr bald

deutlich werden, dafs ihm etwas Notwendiges fehlt, und er wird das Fehlende nachholen. Überall begegnet es ihm: im Kolleg, bei seinen Studien, ja es folgt ihm auf die Strafse und in die Kneipe. Von der Kenntnis des Lat. kann keine Behörde dispensieren. und das hat die Militärbehörde wohl gewufst, als sie in den Kadettenanstalten den Lehrplan der Realgymnasien einführte, obwohl der Offizier das Lat. zu seinem Beruf nicht braucht. Aber er sowohl wie jeder Beamter steht in der Gegenwart, für deren Kultur das Lat. jahrhundertelang die Sprache gewesen ist. Diese Thatsache nötigt heutzutage jeden, der wissenschaftliche Studien in höherem Sinne treiben will, Latein zu können. Nur wer Latein kann, vermag aus der Gegenwart herauszutreten und sich in eine Welt zurückzuziehen, die von der heutigen noch nichts wufste. Wer nicht Latein kann, der lebt nur in der Gegenwart; sie erscheint ihm als die einzig mögliche Welt. Er ist, wie Schopenhauer sagt, einem Wanderer vergleichbar, der eine schöne Gegend in dichtem Nebel durchwandert. Nur das Nächstliegende ist ihm erreichbar. Wer aber Latein versteht, der sieht, um mit Spinoza zu sprechen, alle Dinge sub quadam aeternitatis specie. Darum ist das Realgymnasium notwendig als diejenige Schulform, die das Lat. beibehält.

R. Stölzle geht in einem Aufsatze *Die Zukunft der klassischen Philologie* die vielbesprochene Schrift des Prof. v. Wilamowitz-Moellendorff „Philologie und Schulreform" durch und bezeichnet es als eine Utopie, dafs die klassische Philologie fortbestehen könne, wenn Latein und Griechisch aus dem obligatorischen Jugendunterricht verschwunden. Wer wird dann noch alte Philologie studieren, wenn keiner sie braucht? Wie soll aber eine Wissenschaft ohne Jünger sich forterhalten? Aufhebung der Lehrstühle für klassische Philologie wäre die Folge. Er empfiehlt zum Schlusse energische Abwehr aller einzelnen Angriffe gegen die klassische Bildung der Philologen, die vor allem ihre Schüler mit Liebe und Begeisterung für das klassische Altertum erfüllen sollen durch lebendige unter höhere Gesichtspunkte gestellte Darstellung des antiken Kulturkreises. Die Klassiker sind dem Schüler durch geistvolle Interpretation verständlich zu machen. Wer diese Schriftsteller den Schülern durch eifriges Studium nahe zu bringen versteht, der hat für den Klassicismus und damit für die echt menschliche Bildung mehr gethan, als wenn er seine Zeit mit Zusammenstellung von a, ab, abs bei Cäsar oder sonst wem vergeudet hat. — Wir stimmen dem ganz bei, nur kann man das eine thun und braucht doch das andere, d. h. wissenschaftliche Arbeit nicht zu lassen. Zu wünschen bleibt aber doch, dafs für das Bedürfnis der künftigen Gymnasiallehrer auf der Universität besser gesorgt wird. Dieses ist bisher dort nicht genug berücksichtigt. Wie selten hat man dort Gelegenheit, gleich zu Anfang eine Einleitung und Einführung in das Studium der klassischen Altertumswissenschaft oder auch, was doch dringend notwendig, ein sprachwissenschaftliches Kolleg zu hören, welches den angehenden Philologen in das Studium der Sprache einführt

und ihm diejenigen Kenntnisse vermittelt, die ein Philolog heutzutage von der Sprache haben mufs! Alles läuft in Spezialwissenschaft aus und in vertiefte Detailarbeit. Die philologischen Professoren werden es endlich aufgeben müssen, die Hörer zu Unterarbeitern und Handlangern ihrer Spezialforschungen heranzubilden. Ähnlich denkt auch Verf. eines Artikels in der Köln. Zeitung *Reform des Unt. in den alten Sprachen* an der Universität.

Hierher gehören auch einzelne Stellen eines Vortrags von Jos. Grünes, *Über Ziel und Aufgabe des Unt. in den klass. Sprachen.* Er bemerkt darin (S. 13) richtig, die Berechtigung der Beibehaltung der altklassischen Sprachen als Bildungsmittel beruht vor allem darauf, dafs die antike Kultur uns an die Wurzeln unserer eigenen Kultur und Bildung führt. Wir Deutsche sind zumal durch unsere geschichtliche Stellung darauf angewiesen, den Schlüssel zu unserem Eigentum bei den Alten zu holen (vgl. O. Willmann II, 118); die Werke der für die Schule in Betracht kommenden griechischen und lat. Schriftsteller können auch jetzt noch als unerreichte Vorbilder der Bildung des Schönheitssinns und edler Humanität gelten. Daraus ergebe sich aber die Forderung, dafs die Lektüre, die reale und ideale Ausnutzung des Inhalts der altklassischen Werke im Mittelpunkt des Unterrichts stehen mufs, dafs sie das Ziel sei, dem wir die Grammatik dienstbar zu machen haben.

Immer noch begegnet man Versuchen, den Bildungswert des Lat. und Griechischen im Vergleiche zu dem der Naturwissenschaften herabzusetzen. Wir sahen dies früher an Prof. Virchow; ihm folgend ist auch Dir. B. Schwalbe ein begeisterter Anhänger des Satzes von dem unvergleichlichen Bildungswerte der Naturwissenschaften. Der Sprachunterricht habe in Methode und Zielsetzung von der Naturwissenschaft gelernt, aber die induktive Methode sei für ihn zu umständlich, die deduktive müsse doch öfter helfend eintreten. Der sprachliche Stoff sei oft gänzlich inhaltsleer, die vielen Einzelsätze buntscheckigen Inhalts in den Übungsbüchern zu tadeln. Auch in Bezug auf den Bildungsgehalt sei der naturwissenschaftliche Unterricht dem sprachlichen gleichwertig. Es war daher ein glücklicher Gedanke Fauths, der Autorität eines so geschätzten Pädagogen entgegenzutreten. Er thut dies ausführlicher in mehreren Abhandlungen unter dem Titel *Gedanken zur Schulreform im Anschlufs an die Schrift* von F. Paulsen, *Über die gegenwärtige Lage des höheren Schulwesens in Preufsen.* Seine Gegenbemerkungen sind sehr beachtenswert. Er giebt allerdings zu, dafs nach ihrer Anlage und nach ihrem Verhältnis zur Gesetzmäfsigkeit Natur und Sprache gleichen Bildungswert haben, aber es komme ganz darauf an, wie man diese Möglichkeit im Unterricht ausnutzt, und da wir bis jetzt für den Sprachunterricht infolge seines längeren Bestehens besser geschulte Lehrer und methodischer durchgearbeitete Lehrbücher haben, wird bis auf weiteres der Sprachunterricht intensiver wirken als der naturwissenschaftliche Unterricht. Nach der Seite des Inhalts aber übertrifft der sprachliche

Unterricht den letzteren. Es wird also dabei bleiben müssen: Der grundlegende Teil des höheren Jugendunterrichts wird in Zukunft nach reiflicher Überlegung doch der Sprachunterricht bleiben und neben dem naturwissenschaftlichen ohne thörichte Rivalität seine ihm zukommende Stellung zur Einführung in das Wissen der Gegenwart unbedingt behaupten. Fauth spricht dann (S. 122) über die Vorzüge des Lateinischen vor dem Französischen in seiner Rolle als grammatisch bildende Unterlage des gesamten Sprachunterrichts. Wie das Denken bei dem Übersetzen ins Lat. geübt wird, so das Vorstellen bei dem Übersetzen aus dem Lat. — das wird weiter ausgeführt. Im Gegensatze zu O. Weifsenfels (s. Jb. VII, VI 71) hat Fauth in Ciceros Schriften nicht die Blüte des Altertums gefunden. Cicero reiche an die Griechen nicht heran. Dagegen trete die Eigenart des römischen Geistes, die auch unsere Jugend in hohem Mafse fesselt, in Livius und Tacitus sicher hervor. Nach seiner Erfahrung müsse er die Wirkung der Historiker auf den Schüler über die Wirkung von Ciceros philosophischen Schriften stellen. Sehr richtig bemerkt Fauth, unsere Grammatiken und Übungsbücher seien mehr auf das Hinübersetzen zugeschnitten, unsere Lehrer zum Herübersetzen noch nicht ausreichend geschult. Eine Herübersetzungskunst mufs das ersetzen, was nach den Lehrplänen uns vom Hinübersetzen genommen ist. Es giebt dafür Regeln, die sich lernen lassen; aber bis jetzt war die Kunst noch nicht planvoll genug geübt. Da wird denn P. Cauers jüngste Schrift *Die Kunst des Übersetzens. Ein Hilfsbuch für den lat. und griech. Unterricht* vielen gelegen und erwünscht kommen. Zum Schlusse seiner ausgedehnten Erörterung äufsert sich Fauth über die Verbindung zwischen altsprachlichem und fremdsprachlichem oder deutschem Unterricht gegen Lattmann, der die anlehnende Methode eine Verirrung nannte. Aber die Beherrschung der allgemeinen sprachlichen Kategorieen, namentlich der syntaktischen, wird man mit Stadtmüller im wesentlichen dem Übersetzen aus dem Lat. und in das Lat. zuweisen. Wird doch der Wert und Zweck mancher grammatischen Belehrung dem Schüler erst aus dem Lateinischen klar.

Wenig Neues bringt E. Wentzel, *Die Schulfragen und der altsprachliche Unterricht.* Man mag ihm gern beistimmen, dafs das Examinierwesen und die Überlastung mit Gedächtnisstoff ein wirklicher Übelstand im altsprachlichen Unterricht sei. Auch in der Wertschätzung der alten Sprachen als bewährter Mittel, an welchen der Schüler arbeiten, an welchen er die Grundgesetze der Sprache überhaupt, also auch insbesondere die der deutschen Sprache kennen lernt, stehen wir ganz auf seiner Seite. Er fordert aber, man betreibe das Lat. ja nicht zu sehr in philologischem Sinne! Das verbieten ja schon die neuen Lehrpläne, und andrerseits ist doch unbestreitbar: nur wer eine Sprache gründlich betreibt, kann die sprachlichen Gesetze kennen lernen, die wiederum die Grundlage der Denkgesetze bilden. Wir haben unseren Standpunkt und unser Glaubensbekenntnis, auf dem wir noch fufsen, in

den Worten ausgedrückt: Wer einen klaren Einblick in die lateinischen Sprachgesetze gewonnen hat, wird zu jeder schwierigen Denkarbeit fähig sein. Das Erlernen des Lateinischen bis zum vollen Verstehen der Sprache der Schulschriftsteller ist die denkbar beste Gymnastik des Geistes (H. Ziemer, Lat. Schulgrammatik II, 210). Auf diesem Standpunkte stehen wir noch und freuen uns der warmen Zustimmung Franz Müllers, der dazu bemerkt: „Möchte dieser Satz wieder Beachtung und Geltung finden, dann wird auch unser Gymnasialwesen keine weiteren Rückschritte machen, sondern vielleicht noch einmal zur früheren Blüte zurückkehren!“

Dieser Standpunkt schliefst durchaus nicht einen Gegensatz zu einem Urteile Conr. Hermanns, *Die historischen Kultursprachen und die vergleichende Philologie* ein. Bei seiner Erörterung des Wertes der griech. und lat. Sprache für den Gymnasialunterricht stellt er den Satz an die Spitze: Der formale Bildungswert der alten Sprachen ist an und für sich nicht zu bestreiten, aber jede fremde litterarisch entwickelte Sprache aufser der Muttersprache hat für uns auch immer einen bestimmten erziehenden und formal bildenden Wert. Eine jede vertritt einen bestimmten Typus des menschlichen Denkens. In der griech. und lat. Sprache finden wir uns auf eine frischere und jugendlichere Stufe in der allgemeinen Entwickelung der menschlichen Geistesbildung zurückversetzt. Es sind jüngere Idealsprachen, in denen das menschliche Denkprinzip noch in einer anderen leichteren, freier beweglichen und künstlerisch schöneren Form als in unserer eigenen Sprache entgegentritt. Auch aus diesem Urteil Hermanns geht doch deutlich hervor, dafs keine Sprache mehr als jene klassischen gerade für den Jugendunterricht sich eignet.

Mit kritischer Schärfe, klarem, durch keine Befangenheit getrübtem Urteil und in grofser Ausführlichkeit geht der Universitätsprofessor Jul. Baumann auf diese Frage ein in seiner Schrift *Volksschulen, höhere Schulen und Universitäten.* Sie ist auch dadurch bemerkenswert, dafs sie begründete Vorschläge für den sprachlichen Unterricht reichlich ausstreut. Im dritten Abschnitte „Griechisch und Lateinisch“ beantwortet Verf. zunächst eingehend die Frage: Hat Griechisch und Latein etwas an sich, was die neuere Civilisation gar nicht geben kann und das bei der höheren Bildung nicht fehlen darf? Die Antwort gipfelt in dem Satze: Durch die Wiederbelebung des Altertums in der Renaissance ist der Zug in die westeuropäische Menschheit gekommen, die Weltwirklichkeit selbst zu idealisieren, d. i. stetig zu verbessern, Christliches und Hellenisches zu verschmelzen und weiterzugestalten in einer eigentümlich modernen Entwickelung. Es ist daher überaus wichtig, dafs der Geist Homers, der Tragiker, der grofsen Historiker und Redner der Griechen erhalten bleibe zusammen mit dem Besten, was die Römer ihrerseits oder unter griechischer Anregung gegeben haben. Ferner: Wie kann Griech. und Lat. erhalten bleiben? Nur unter Einschränkung auf das, was im Original noch

immer einen gröfseren Eindruck macht als selbst in der besten Übersetzung. Durchaus müfste bleiben der formal-sprachliche Unterricht, der unzweifelhaft das Bildende hatte, dafs er logisch-ästhetisch schulte; es steckte in diesem sprachlichen Betrieb nicht blofs das grammatische Element, sondern auch ein didaktisch-rhetorisches. Dazu müfste der formalhumanistische Betrieb treten, also was man gemeinhin Lektüre nennt. Jeder von diesen beiden Betrieben müfste Selbstzweck sein und doch einer dem anderen dienen. Hieran knüpfen sich didaktische Vorschläge. Das erste Lesebuch im Lat. müfste nur Römisches enthalten und ihm eine Chrestomathie in zwei Bänden folgen, enthaltend eine Auswahl aus dem Besten von Cäsars bellum gall., von Livius, Proben aus Sallust, Tacitus' Annalen, die Erzählung von Tiberius und Nero und Stücke der Germania. Aus Ciceros Reden die schönsten Stellen, aus den Briefen eine gröfsere Auswahl; sie sind Meisterstücke solcher Darstellungen, von denen die neuere Litteratur meist einräumt, dafs sie ihnen nicht ganz Ebenbürtiges an die Seite zu setzen habe. Aus Ovids Metamorphosen die schönsten und aus sich selbst verständlichsten Stücke; Ovid hat eine malerische Phantasie, und es ist nicht zufällig, dafs die italienischen Meister der Renaissance so überaus viele Stoffe aus ihm genommen haben. Von Vergil das II., IV., VI. Buch der Äneis. Auch aus Horaz' Oden eine Auswahl, aus den Satiren und Episteln einzelne Sentenzen und kleine in sich abgerundete Abschnitte; aus Plautus und Terenz einige Scenen, die sehr lebendig und in der Übersetzung kaum erreichbar sind. Den Schlufs müfsten bilden, der originalen Gröfse der Römer entsprechend, noch heute wichtige Begriffe des römischen Rechts aus Gaius, aus den Institutionen und Pandekten. — Bis hierher kann man Baumann folgen. Denn auch der Vorschlag einer solchen Gesamtchrestomathie ist diskutierbar und hier nicht zum ersten Male gemacht, vgl. Jb. IV (1889), IV 41, aufserdem werden ja thatsächlich alle die genannten Schriftsteller nur mit Auswahl gelesen; nur die Stücke aus Gaius cet. sind hier neu aufgestellt Aber nicht kann man dem Verf. folgen in seiner weiteren Lehrplanordnung, der zuliebe jene Chrestomathie nur konstruiert ist. Die Frage nämlich: Wie kann dieser lat. Unterricht näher eingerichtet werden? wird in einer Weise gelöst, die den Anhängern der Einheitsschule und des Frankfurter Systems sehr sympathisch sein wird: Mit UIII erst das Griech., Lat. erst in UII — denn im Latein ergiebt sich ein Weniger als bisher, im Griech. ein Mehr. Der künftige humanistische Pädagog mufs auf der Universität die betreffenden Schriftsteller ganz gelesen haben, die Grammatik kennen, wie sie unter der Einwirkung der vergleichenden Grammatik sich gestaltet hat, aber er braucht vergleichende Grammatik nicht selbst zu treiben. Ebenso mufs er dort in alles eingeführt werden, was zum Verständnis obiger Schriftsteller als ganzer gefordert wird, in Geschichte, Altertum und Kunst. — Diese Forderung mufs man ihrem Inhalt nach durchaus unterschreiben, aber, so mufs man fragen, wie soll ein junger Student, der so verkürzten Lateinunterricht genossen hat, nur

imstande sein, jene Aufgabe zu bewältigen? Seine Vorbildung reicht zum Verständnis der Sprache jener Schriftsteller und zum wissenschaftlichen Studium der Grammatik nicht aus. Baumanns Lehrplaneinrichtung hat auch nur den Zweck, Zeit für das Englische als Pflichtgegenstand zu gewähren. Damit wird aber dieser Zweck zu teuer erkauft, zumal eine Einführung ins Englische nach unseren Lehrplänen schon jetzt stattfindet. Man mufs also jene Beschränkung des Lat. mit aller Entschiedenheit ablehnen, da das Lat. trotz des höheren idealen Wertes der griech. Litteratur doch aus sprachlichen und praktischen Gründen die wichtigere Sprache für das Gymnasium ist.

Immerhin macht Baumanns gründliche Schrift noch einen besseren Eindruck als die radikalen Reformvorschläge der Schrift des aus früheren Jbb. her bekannten A. Ohlert, *Allgemeine Methodik des Sprachunterrichts in kritischer Begründung.* Deren Vorgänger „Die deutsche Schule und die klass. Altertumswissenschaft“ wurde Jb. VI, IV 15 f. von uns als gefährlich bezeichnet und darum und besonders wegen ihres heftigen Kampfes gegen das Latein bekämpft. Sie ist inzwischen auch von Deuerling in BbG. Heft 2/3 als ungründlich gebrandmarkt worden. Trotzdem enthalten beide Schriften recht viel Beherzigenswertes. Aber wenn O. auch in der ersteren von der übertriebenen Wertschätzung der alten Sprachen redet, so geschieht es doch nicht in einer überzeugenden Weise. Seine Ausführungen werden die bisherige Stellung des Lateinischen im Lehrplan nicht erschüttern. Auf den 1. Teil, welcher von den Grundlagen handelt, folgt der 2. über den Aufbau des Sprachunterrichts. Verf. meint hier, wo er auf den formalen Bildungswert der alten Sprachen eingeht, es könnten nur in einer beschränkten Anzahl von Fällen die grammatischen Spracherscheinungen auf ihre Gründe zurückgeführt, d. h. psychologisch und historisch erklärt werden. Ein Einblick in Ziemers Lat. Schulgrammatik würde ihn eines anderen belehren; denn hier ist gezeigt, dafs der Unterricht namentlich in der lat. Syntax genug Gelegenheit zur Ausbildung im logischen Denken bietet. Eher wird mancher O. darin beistimmen, dafs der Wert der Übersetzungsübungen, besonders in die alten Sprachen nicht sehr hoch angeschlagen wird, man darf sie aber auch nicht unterschätzen. Im Folgenden kehren bei O. die Hauptgedanken seiner früheren Schrift wieder; wir brauchen sie also hier nicht zu widerlegen, ebensowenig den Schlufs seines Gebäudes: späterer Anfang des fremdsprachlichen Unterrichts, Beginn mit dem Französischen, induktive Methode! Einiges ist davon bereits verwirklicht worden, anderes ist vorderhand aussichtslos.

Gleich Ohlert bestreitet auch E. v. Sallwürk in einem Aufsatze *Bedürfen unsere höheren Schulen der Erneuerung?* dafs das Studium der alten Sprachen vorzugsweise die Kraft habe, formal zu bilden. Das Studium des Lat. sei nur zum grammatischen Knecht zu machen, dazu seien die festen, stämmigen und einheitlichen Formen des Lat. geeignet. Nach seiner Meinung werde das Lat. in den unteren Klassen in verkehrter

Weise betrieben, die aller Didaktik spotte und die geistige Kraft des Knaben an freier Entfaltung künstlich hindere. Stammen diese üblen Erfahrungen des Verf. vielleicht aus seinem Lande Baden? Bei uns zu Lande hat man diese Erfahrung nur in vereinzelten Fällen gemacht; die Methode der jüngeren Lehrer hat sich von Jahr zu Jahr praktisch verbessert und wissenschaftlich vervollkommnet.

Und ganz wie Baumann, Ohlert und v. Sallwürk wollen auch Falch, Zitscher und Flörke das Latein von der Sexta nach späteren Klassen hinaufschieben, Zitscher nach der IV, Falch in seinen *Betrachtungen über die Schulreform in Bayern und Preufsen* in die oberen Klassen, wohl nach dem Muster des Erziehungsdirektors Gobat in Bern (Jb. VI, IV 62), um es allmählich ganz zu beseitigen. Denn Falch versteigt sich sogar zu der Behauptung, dafs die Beschäftigung mit den altklassischen Schriftstellern gar keinen Wert für die Erziehung der Jugend zu wissenschaftlichem Denken habe. Er mufs an sich diese traurige Erfahrung gemacht haben. Ihm sei die Lektüre der Schrift des Rektor Dr. Finsler in Bern *Die Lehrpläne und die Maturitätsprüfung der Gymnasien der Schweiz* empfohlen. Wie bereits bei einer anderen Gelegenheit (Jb. VI, IV 62), so weist Finsler hier mit ruhiger Sachlichkeit nach, dafs in den Schweizer Gymnasien mit weniger Stunden für die alten Sprachen und mit späterem Anfang des Lat. eben auch bedeutend weniger gelesen und geleistet wird, und dafs zur gedächtnismäfsigen Aneignung der fremden Sprachen die unteren Altersstufen mit ihrem „Blei und Eisen verdauenden“ Gedächtnisse weit geeigneter seien als die oberen, wo der Verstand eigene Bahnen einzuschlagen begehre. Die Geschichte der Schulen in Basel beweise, dafs man mit dem Vortritt des Lateinischen (vor dem Franz.) in den alten Sprachen weiter komme. F. Zitscher, *Einheitsgymnasium und Realschule* leidet auch an dem Fehler Ohlerts: alles wohldurchdacht und verwünscht gescheit, aber praktisch ganz unannehmbar und aussichtslos. Also Franz. von VI bis UIII, Engl. von OIII bis UII, Latein von IV bis UI. Diese Einheitsschule läfst zwar dem altsprachlichen Unterricht, zumal dem Latein noch hohe Ziele, bietet aber nicht die Möglichkeit, sie zu erreichen. Es war darum auch überflüssige Liebesmüh, dafs Thom. Flörke, *Das Französische als Grundlage des fremdsprachlichen Unterrichts* mit den hundertmal gehörten Gründen Völckers nachzuweisen sich bemühte, das Lat. eigne sich nicht für den fremdsprachlichen Anfangsunterricht. Wer Gegengründe haben will, braucht nur die Abschnitte Latein I 1 in diesen Jbb. durchzublättern.

2. Schriften zur Methodik.

A. Die neuen Lehrpläne.

In einem kritischen Überblick über *Die neuen Lehrpläne der Gymnasien in Preufsen, Bayern, Sachsen, Württemberg* hält G. Uhlig die Verkürzung der Stundenzahl des lat. Unterrichts in Preufsen für durchaus

unbegründet und gar nicht erwartet, namentlich im Hinblick auf die anderen deutschen Staaten. Das Latein gelte doch als dasjenige Fach, mit dem man im Gym. die meisten Wirkungen erzielen soll. Weitere Bemerkungen betreffen den Kanon der Schriftsteller in Preufsen und Bayern; hierzu werden einzelne Wünsche geäufsert, vor allem: gröfsere Freiheit! Gebilligt werden die Vorschriften über Verwertung der Prosalektüre, Anleitung zum Präparieren. Die sprachliche Seite der Behandlung der Schriftstellerlektüre dürfe als wesentlich nicht aufgegeben werden; die beobachtende, nicht die befehlende Art der Grammatik hat hier ihr gutes Recht; sie dient einem tieferen Verständnis des Autors und Volksgeistes und der Einsicht in die antike Kultur; auch die Bestimmung über das Übersetzen findet Beifall. Der Schlufs lautet: Es hat eine starke extensive und intensive Steigerung der Aufgaben gegen frühere Zeiten stattgefunden, also wäre gröfsere Stundenzahl nur konsequent gewesen. Eine bessere neue Methode erfordert auch mehr Zeit, also kann nur weniger gelesen werden, was nicht dem Sinn der Lehrpläne entspricht. Obligatorische Privatlektüre als Ergänzung wird nicht viel helfen. Kurz: 1 bis 2 Lehrstunden in der Woche mehr! Hat Verf. so neben Zustimmung auch Einwände, so hält er sich doch fern von jedem Pessimismus, in den O. Jäger und seine Anhänger, wie z. B. H. F. Müller-Blankenburg, mehr oder weniger verfallen.

Jener meinte auch jüngst wieder, schon habe in den oberen Klassen das Lat. angefangen, die Spuren des beginnenden Verfalls zu zeigen, was werde aber erst später kommen? Er that diese Äufserung auf einer Versammlung des Vereins rheinischer Schulmänner, nachdem Dir. Matthias das Thema *Unmafsgebliche Erfahrungen mit den neuen Lehrplänen* aus dem ersten Jahre ihrer Gültigkeit erörtert hatte. Dieser berührte in Bezug auf das Lat. einige der von uns gegen die neuen Lehrpläne in Jb. VI und Jb. VII erhobenen Bedenken oder vielmehr die Inkonsequenzen derselben, welche wir z. B. in den Bestimmungen über das Hinübersetzen ins Lat. und über die Abschlufsprüfung in UII des Realgym. fanden. In der Debatte über das Thema verwirft Mutzbauer die verlangte strenge Form der Rückübersetzung. Evers will ebenfalls kein mechanisches Übersetzen, Lauer geht auf den Unterschied zwischen dem Klassenextemporale und der häuslichen Arbeit ein.

Scharfe Angriffe richtete gegen die Neuordnung der Lehrpläne Prof. Paulsen in der 3. Sitzung des *Allgemeinen deutschen Realschulmännervereins* am 5. April in Berlin. Er gelangte sogar zu einer teilweisen Verurteilung derselben. Er stimmt O. Jäger und P. Cauer darin bei, dafs das HGym. durch die neuen Lehrpläne zu einer unmöglichen Aufgabe verurteilt ist und dafs eine Revision in dem Sinne notwendig sei, dem HGym. wieder Raum zum Betrieb derjenigen Dinge zu lassen, auf die es einmal angewiesen ist. Die Erfahrung der Schulverwaltung werde der Voraussicht dieser Männer recht geben. Die Leistungen in den alten Sprachen würden zweifellos zurückgehen, und dann werde die Frage

kommen: Wollen wir diese überhaupt noch treiben? So könnten wir es nicht. Also entweder rückwärts oder vorwärts. Mit dem Aufgeben der Schreibübungen im lat. Unterricht habe man auf ein wesentliches Mittel zur Erlangung der Sprachkenntnisse verzichtet. Ob unsere Schüler einst noch Tacitus würden lesen können, sei zweifelhaft. Eine verbesserte Methode sei nur für den Elementarunterricht wesentlich. In den geistigen Dingen werde sie nicht viel leisten können: hier handle es sich um ein Einleben und Vertrautwerden mit dem Gegenstand. Ein Verständnis der Sprachen ferner ohne Grammatik sei schlechterdings nicht möglich, und es werde noch dahin kommen, dafs die Lektürestunden eben um des Verständnisses willen als Grammatikstunden verwendet werden müfsten. Der Berichterstatter mufs hier einschalten, dafs die hier geäufserten Bedenken und Besorgnisse für die Zukunft allerdings von einer grofsen Zahl erfahrener Schulmänner geteilt werden. Die Stimmung hinsichtlich des Erfolgs des Lateinunterrichts nach den neuen Bestimmungen ist keine rosige. Gespräche mit alten Direktoren von Gymnasien enthielten immer dieselbe Klage um das Verlorene und die Versicherung, der Verlust sei in keiner Weise jetzt gut zu machen und zu decken. Am schlimmsten ist allerdings die Gefahr für die grammatischen Kenntnisse der Schüler. Ihr läfst sich einigermafsen wenigstens dadurch begegnen, dafs man die zu einem dürren Skelett abgekürzten Grammatiken strenge aus der Schule verbannt. Sie sind der Tod alles grammatischen Verständnisses. Der Schüler mufs zu Hause wenigstens eine lat. Schulgrammatik haben, welche die Spracherscheinungen ihm unter den psychologischen Gesichtswinkel stellt und auf ihre Gründe zurückführt, ihm also so einen Einblick in den Geist der Sprache verstattet und erklärt, was ihm sonst dunkel und unverstanden bleibt. Sonst kann ihm keine Ausbildung im logischen Denken vermittelt werden, und vollends bleiben seine Kenntnisse, die er von der Schule mitbringt, für das Studium der Philologie unzureichend. Wer eine solche Schulgrammatik für unmöglich hält, möge die Grammatiken von Landgraf oder von Ziemer einmal auf diesen Punkt hin prüfen.

Paulsen, dessen Urteil auch von der Unterrichtsverwaltung geschätzt wird, hat also nur eine unleugbare Thatsache bestätigt, wenn er die starke Verstimmung gegen den ganzen Zuschnitt der Lehrpläne für das HGymn. in Gymnasialkreisen betont und zu dem Schlusse gelangt, man werde eine Rückbildung fordern. Die von ihm verlangte Gleichstellung des Rgymn. mit dem HGymn. wurde in folgender These 5 angenommen: „Die rechtliche Gleichstellung der realistischen Anstalten mit dem klassischen Gymn. ist die Voraussetzung, unter der allein das letztere für seine Eigenart Raum und Freiheit wiedergewinnen kann.“ Im Anschlusse an Paulsens eben gehörte Rede bezeichnete Geheimerat Dr. Stauder, welcher der Versammlung beiwohnte, des Redners Kritik als für die Schulverwaltung lehrreich, und aus dem Munde eines so besonnenen Mannes sei sie doppelt lehrreich. Nicht ein Ideal, sondern nur das unter den gegebenen Umständen Erreichbare sei in der Reform geboten worden. Er bitte, nur

entschlossen auf den Boden zu treten, der so bereitet ist, und entschlossen in konkreter Weise an der Erreichung der Lehraufgaben und des Lehrzieles zu arbeiten.

Zu den neuen Lehrplänen hat jetzt auch W. Schrader in einem *Nachtrag zur 5. Aufl. seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymn. und Realschulen* Stellung genommen. Danach sind manche neuen Bestimmungen nicht so scharf gemeint, als sie dem Wortlaut nach klingen. Die Übung im freien Lateinschreiben möchte Verf. in Form von lat. Inhaltsangaben fortgesetzt wissen. Er befürwortet gröfsere Freiheit in der Wahl der Lektüre. In anderen Punkten übt er freimütige Kritik. So in der Verwerfung der von den Lehrplänen dringend empfohlenen Übungen im Retrovertieren, die „zum Raten und Oberflächlichkeit" verführe. Aber im ganzen ist er doch davon überzeugt, dafs sich auch nach dem neuen Systeme die wesentlichen Ziele des lat. Unterrichts erreichen lassen, mahnt aber, mit aller Sorgfalt die Mittel aufzusuchen, um den Schatz der gymnasialen Bildung auch in Zukunft zu bewahren. „Sollten diese Mittel nicht verschlagen, so würde es Zeit sein, auf Änderung der erschwerenden Bestimmungen zu drängen."

Auch in Österreich ist die Aufmerksamkeit auf unsere Lehrpläne gerichtet. Dr. S. Frankfurter, *Das Mittelschulwesen in Preufsen und das österreichische Mittelschulwesen* beginnt mit der Thatsache, dafs man in Österreich schon lange das habe, was an unserer Reform gut und nachahmenswert sei. Schon Bonitz hatte seiner Zeit dort den lat. Aufsatz abgeschafft als eine zwecklose Belastung des Schülers. In der Einschränkung der schriftlichen Übersetzung deutscher Texte ins Lat., die viel weiter geht als in Österreich, sieht Verf. einen wesentlichen Mifsgriff. Wenn sich die Übersetzungen in der Regel an ein nach dem gelesenen Prosaiker bearbeitetes Übungsbuch anlehnen sollen, so ist die zu erzielende Gewandtheit im schriftlichen Gebrauche der Sprache, auch wenn sie noch so bescheiden bemessen wird, äufserst fraglich, abgesehen davon, dafs die Schüler sich eine Buntscheckigkeit des Stils und der Sprache, die dann in Übungsbüchern nicht leicht zu vermeiden sein wird, aneignen — man denke nur an Sallust und Tacitus, — die jede Norm aufhebt. Man mufs gerade kein einseitiger Ciceronianer sein, um das für die Schule zu weitherzig zu finden. — Diese hier geäufserten Bedenken teilen wir nicht, weshalb wir in früheren Jbb. die bezügliche Bestimmung der Lehrpläne als den durch sie veränderten Verhältnissen voll entsprechend und mit ihnen in notwendigem Einklang verteidigten.

Während G. Uhlig das in Frankfurt a. M. und in anderen Städten jetzt probeweise versuchte System der Verlegung des Lateinunterrichts nach III hinauf, wie wir bereits sahen, verurteilt, weil derselbe seine Aufgabe nicht zweckentsprechend erfüllen könne und einer unausbleiblichen Verkümmerung entgegengehe, weshalb das Latein auch ferner in VI zu beginnen sei, ist der Leiter dieses Unterrichts in jener Stadt selbst von besserer Zuversicht erfüllt. Er hebt im Schulbericht, welcher über

eine einjährige Erfahrung urteilt, hervor, dafs er mit den Erfolgen des französischen Unterrichts als Anfangsunterrichts in VI in sprachlich-logischer Beziehung besonders zufrieden sei, und es lasse sich nicht leugnen, dafs das Franz. gerade für diesen Zweck entschiedene Vorzüge besitze. Alle Schüler konnten versetzt werden. In Berlin am Franz. Gymn. ist eine gleiche Umwandlung im Gange, doch so, dafs das Lat. in der IV beginnt und wie in Frankfurt allmählich die Reform weiter geführt wird. Man wird aber die Entscheidung über das Gelingen des Unternehmens nach Vollendung des ganzen neuen Kursus, also im Jahre 1901 und später abwarten müssen. Auch ein gelungener Versuch kann noch nicht entscheidend in die Wagschale fallen, würde aber immerhin zu weiterer Nachahmung reizen; gelingt er nicht, so sind wir um ein verfehltes Experiment reicher, das, wie andere vor ihm, beweist, dafs man am Althergebrachten und Bewährten nur mit gröfster Vorsicht ändern soll. Dies ist auch die verständige Ansicht von C. Blümlein, der in einem Aufsatz über *Die Frankfurter Reformpläne* nach eingehender Darlegung derselben bemerkt: „Der gewaltige Abstrich von 10 Stunden Latein in der Woche konnte den Urheber des Planes als einen Gegner des klassischen Altertums erscheinen lassen, was er indes zu sein bestreitet. Wenn man aber bedenkt, dafs in OIII Nepos und Cäsar, in UII Cäsar und Sallust, in OII Sallust, Livius, Vergil gelesen werden sollen — daneben von UIII bis UII die lat. Grammatik — so mufs man billig zweifeln, ob auf dem Reformgymn. die Lektüre in dem früheren Umfang wird betrieben werden können, besonders wenn man erwägt, dafs die Schüler erst ein Jahr Latein gelernt haben, wenn sie mit der Lektüre des keineswegs leichten Nepos von Vogel-Jahr beginnen, dafs also das Tempo der Lektüre wenigstens im ersten Jahre ein bedeutend langsameres sein mufs, und wenn man weiter in Rechnung zieht, dafs wegen des Ausfalls von Geschichtsstunden die Lektüre der Schriftsteller auch als geschichtliche Quellenkunde gewürdigt werden soll. Zudem liegt die Gefahr nahe, dafs bei der Menge des in kurzer Zeit zu bewältigenden grammatischen Materials die Schriftsteller mehr nach der grammatischen Seite ausgebeutet werden. Wird dagegen die Grammatik nicht gründlich genug getrieben, so leidet darunter die sprachlich-logische Schulung. Reinhardt scheint die preufs. Lehrpläne nicht ganz richtig zu interpretieren, wenn er meint, die ästhetische Bildung solle wieder die Hauptaufgabe der Beschäftigung mit den alten Sprachen werden, die formelle Bildung rücke in die zweite Linie. Wenn das Prinzip bei dem Reformgymn. zum Durchbruch kommt, so hat das letztere von vornherein das Recht verloren, mit den anderen Gymnasien in eine Linie gestellt zu werden.“ Die nach gleichem Plane arbeitenden Realgymn. Wöhlerschule und Musterschule in Frankfurt sollen das gleiche grammatische Pensum in 8 Lateinstunden der III erledigen, dafür werden wieder andere Fächer gekürzt; auch hier lassen sich ernste Bedenken nicht unterdrücken.

Noch zwei Kundgebungen aus Österreich sind hier zu erwähnen.

W. Jerusalem hielt auf dem IV. deutsch-österr. Mittelschultage am 15. April einen Vortrag über *Die formale Bedeutung des h. Ministerial-Erlasses vom 30. Sept. 1891 für den Gymn.-Unterr.* (vgl. darüber Näheres Jb. VI, IV 31; VII, VI 14). Unter den angenommenen Thesen lautet die 1. Von der Durchführung des Erlasses wird eine wesentliche Förderung des philologischen Unterrichts erhofft und die Hauptaufgabe dieses Unterrichts in der eingehenden Lektüre der Schriftsteller gefunden. 5. Die Hausarbeiten aus dem Lat. (und Griech.) sind auf dem ganzen Gymn. einzustellen; an Stelle derselben treten die auch jetzt allgemein üblichen schriftlichen Präparationen nach einem geeigneten Übungsbuch. Die 7. These, die eifrige Privatlektüre betreffend, wird angenommen, nicht aber die 4., welche lautete: Die formale Bildung wird durch genaues, auf grammatischem Verständnis beruhendes Übersetzen und Erklären der alten Schriftsteller in höherem Grade gefördert, als durch das Übersetzen in die fremde Sprache.

Über das in den österreichischen Mittelschulen erreichbare Ziel des Gymnasialunterrichts handelte der Vortrag von L. Koczyński in der 5. Sitzung des Vereins „Bukowiner Mittelschule“ vom 30. Mai *Zu den Maturitätsprüfungen am Gymn.* Die Forderung „gewandten“ Übersetzens wäre die oberste Grenze, die noch erreicht werden könne. „Gründliches“ grammatisches Verständnis sei mit unseren lat. und griech. Schulgrammatiken bei Tacitus, Horaz, Sophokles nicht einmal möglich. Es kämen ferner in unseren Schulgrammatiken noch immer Dinge vor, die für die Schulklassiker nicht gebraucht würden. Die Maturitätsarbeiten müfsten mäfsigen Umfangs sein, die deutsch-lat. wegfallen. Das Extemporieren sei im Obergymn. zu betonen, weil wegen der Reifeprüfung notwendig. Wie dabei zu verfahren sei, wird gezeigt.

B. Didaktik im allgemeinen.

Nicht ohne Beziehung auf das Lat. sind die allgemeinen didaktischen Ausführungen des Dir. Kares in seinem Vortrage *Über eine wissenschaftliche Begründung des fremdsprachlichen Lehrverfahrens,* gehalten vor der Päd. Sekt. der Wiener Phil.-Vers. am 27. Mai. Der Schulmann müsse die Ergebnisse der geschichtlichen und vergleichenden Sprachforschung, der Sprachphilologie und Phonetik nützen, wie das Curtius für das Griechische gethan hat, ohne dabei gegen wichtige psychologische Gesetze im Unterricht zu verstofsen. Redner erörtert darauf die Stellung der Grammatik. Deren Regeln sind in den ersten Jahren induktiv aus dem Lesestoff zu gewinnen. Sodann die Behandlung der Lektüre und das Bedürfnis eines methodisch nach sprachlichen Formengruppen geordneten Lesebuchs, die Naturnotwendigkeit sprachlicher Gruppierung. — Über den 2. hierher gehörigen Teil des Buches von Ohlert, welcher den Aufbau des Sprachunterrichts behandelt, ist schon S. 9 gesprochen. — Eine überaus klare, vom Geiste einer hohen Auffassung der Aufgabe eines philologischen

Lehrers erfüllte Ausführung findet man bei Jos. Grünes, *Über Ziel und Aufgabe des Unterrichts in den klassischen Sprachen;* der Vortrag ist zwar für österreichische Verhältnisse berechnet, aber auch allgemein von Wert. Die Lektüre ist nach ihm allmählich in den Vordergrund getreten. Die Lösung der Aufgabe zeigen die Verordnungen des Ministeriums. Wie schaffen wir nun die feste grammatische Unterlage für das sichere und genaue Verständnis der Lektüre? Da die Grammatik der Schlüssel zu ihrem Verständnis ist, so müssen wir in dem grammatischen Unterricht schon von den untersten Klassen an den Sprachgebrauch der für die Schule in Betracht kommenden mustergültigen Prosaiker, insbesondere der in den mittleren Klassen zu lesenden, genau beachten, also die copia verborum ins Auge fassen. Nachdem über die Behandlung des Griechischen gesprochen, wird sodann das in den preufs. Lehrplänen geforderte unvorbereitete Übersetzen empfohlen; durch mündliche und schriftliche Extemporierübungen wird auch die sichere Grundlage für eine selbständige und erfolgreiche Privatlektüre geschaffen. Das Erfassen des Inhalts auf Grund der Kenntnis der Sprache steht über der formalen Ausbildung. Nicht Sprachroutine ist das Ziel des Sprachunterrichts, sondern Geistesbildung. Nur durch innige Beziehung zwischen Grammatik und Lektüre ist es möglich, den sprachlichen Stoff zu beschränken, die Zeit für die feste Einübung des allen Schriftstellern Gemeinsamen zu gewinnen, bleibendes grammatisches Wissen zu begründen, ein rascheres Fortschreiten des syntaktischen Unterrichts in den mittleren Klassen zu erzielen und das Verständnis der Lektüre zu fördern.

Wir haben schon Jb. I 180 auf die Bedeutsamkeit der Etymologie im System auch des lat. Unterrichts hingewiesen. In seinem sehr lehrreichen und nützlichen Aufsatze über *Die Etymologie im Dienste des lat. Unterrichts* citiert O. Weise jene Äufserung. Er betrachtet zunächst den Nutzen der Etymologie allseitig. Durch sie wird die Einprägung des Lehrstoffes erleichtert und vertieft; jenes geschieht, indem sie der Apperzeption wesentliche Stützen bietet, dieses, indem sie Ausblicke auf die Eigenart des Volkstums gewährt (Sachbelehrung). Sie ermöglicht einen Blick in das Sprach- und Kulturleben der früheren Zeit; selbstverständlich setzt diese Behandlung einen wissenschaftlich und pädagogisch tüchtig geschulten Lehrer voraus. Schon in den unteren Klassen ist der Schüler zu gewöhnen, der Entstehung der fertigen Form nachzuforschen, in den mittleren Klassen ist der Sinn für die mehr innerlichen Vorgänge der Bedeutungsentwickelung zu wecken; in den oberen Klassen ist die etymologische Sprachbetrachtung ein wichtiges Hülfsmittel für kulturgeschichtliche Aufklärung. Für alle diese Stufen werden Beispiele gegeben; man vermifst aber den Hinweis auf Tegges entsprechende Arbeiten. So wird auch die Bedeutung der Synonyma durch die Etymologie dem Schüler näher gebracht, z. B. *detrimentum* von deterere, *damnum* von dare, *iactura* Überbordwerfen. Auch die Einprägung syntaktischer Regeln wird erleichtert: *abdere in aliquid* wegthun in etwas; oft ist die Quantität so zu er-

mitteln, vgl. *imprudens,* für kulturgeschichtliche Vorgänge Sachverständnis erzielt, vgl. *rivalis* Bachnachbar, *calamitas* Halmschaden, *emolumentum* Herausmahlen. *Sedulus* „emsig, fleifsig“ ist hier falsch beurteilt; es hat mit *sedēre* nichts zu thun, sondern ist = *se dolo.* Oft gewinnt man auf diese Weise Schlüsse auf Denken und Wollen, Fühlen und Empfinden, Triebe und Neigungen, kurz auf den Charakter: *virtus,* wovon in den romanischen Sprachen nur die ethische Seite in frz. *vertu,* it. *virtù,* span. *virtud* geblieben ist. Auch Eigennamen geben Aufschlüsse, so geographische, vgl. *Morini* und *Aremorici: Morea, Pommern (pomore).* Kurz: so lassen sich Schätze heben, einerseits treffliche Aufschlüsse über alle möglichen Seiten des Volkscharakters und tiefere Blicke in das Kulturgetriebe, andererseits Gelegenheit zu Denkübungen aller Art; statt rein äufserer, oberflächlicher Sprachbetrachtung die wertvolle, liebevolle Versenkung in das reiche, schöne Gebiet der Wortbedeutung und in weiterer Linie auch Achtung auf die Worte der Muttersprache. Gegen O. Weises wertvolle Fingerzeige haben wir nur das einzuwenden, dafs manches für die von ihm bestimmte Stufe zu hoch, anderes nicht genügend gesichert ist, wie seine Angabe über *populus, munus;* aufserdem entspricht *abnuere* nicht dem gr. *ἀπονεύειν,* sondern *ἀνανεύειν*, und letzterem nicht *adnuere*, sondern dies ist = gr. *κατανεύειν*; *βοηθέω* ist aus *βοῇ θέω* (nicht *βόῃ*) zusammengesetzt.

Es ist jedenfalls eine beachtenswerte Erscheinung, dafs in neuerer Zeit in dem Verhältnis, wie die Grammatik gegen die Lektüre zurückgesetzt ist, der **Wortschatz** als eins der ersten Bedürfnisse der Lektüre in den Vordergrund tritt. Etymologie und Bedeutungslehre werden mehr beachtet als früher, aber über Tegge und Weise geht weit hinaus Stowasser, der das Lexikon zu dem Werte eines Konzentrationsmittels für den fremdsprachlichen Unterricht erhebt und dies nicht nur theoretisch in einem Vortrage auf der Wiener Philologenversammlung begründete, sondern in seinem Lat.-deutschen Wörterbuch auch praktisch durchzuführen versucht hat. Nach seiner Meinung verlangt der erhebliche Fortschritt der wissenschaftlichen Lexikographie gebieterisch eine Umgestaltung des Schullexikons. Das richtig gearbeitete Lexikon biete die einzige Handhabe, den Sprachstoff der Einzelsprachen zu konzentrieren (früher konnte dies die Grammatik thun), sowie die Fäden anderer Unterrichtszweige mit dem eigenen Stoffe zu verflechten. Speziallexika und Schülerkommentare, die modernen Surrogate des Lexikons, seien nicht geeignet, umfassende Sprachkenntnis zu begründen. Die der Versammlung vorgelegte Textprobe des Stowasserschen neuen Wörterbuchs giebt die copia verborum der kanonischen Schriftsteller, wo möglich historische Begriffsentwickelung, rachgeschichtliche Notizen über die Bildung und Art der Wörter, synktisch-stilistisches und synonymisches Material, Realien und sachliche, wie formale Bemerkungen. Am meisten gefällt die übersichtliche Art, welcher die Bedeutungsentwickelung vorgeführt wird, weniger die etyologische Behandlung; Verf. neigt bekanntlich zu gewagten, mehr beechenden als gesicherten Deutungen. Wir würden sein Wörterbuch auch

bei uns allenfalls gebrauchen können; erhebliche Bedenken stehen dem nicht entgegen, höchstens die Zugrundelegung des österr. Kanons der Schulschriftsteller und das zweite, dafs der Druck zu geprefst und nicht mehr Abschnitte gebildet sind, wodurch die Übersichtlichkeit und rasches Finden erschwert wird. Der Preis erscheint bei 1100 Seiten des ganzen Wörterbuchs mit 8,40 M., geb. 11 M. nicht zu hoch. Zu einer Debatte über den pädagogischen Wert des Unternehmens kam es nach des Verf. Vortrage nicht; aber die Kritik scheint darüber ähnlich wie wir zu denken, vgl. wenigstens F. Harder in Wfkl.Ph. 1894, 241.

Der Gebrauch eines fremdsprachlichen Wörterbuchs war bisher bei den Prüfungsarbeiten bei uns gestattet. Wir haben es stets für unnötig gehalten und begegnen uns darin mit H. Schiller, *Das Wörterbuch bei den Prüfungen in den fremden Sprachen.* Es ist wahr, was Schiller hier bemerkt: das Wörterbuch ist hier nicht nur überflüssig, sondern eine Beeinträchtigung des Erfolges und eine Inkonsequenz. Durch Gestattung des Wörterbuchs begeben wir uns eines äufserst wirksamen, ja thatsächlich des wirksamsten Mittels zur Erwerbung der Vokabelkenntnis.

Auch die **Einrichtung der lat. Grammatiken** ist noch immer Gegenstand weiterer Erörterungen. Wir haben in den letzten Jbb., vgl. besonders Jb. VII, VI 45, die Stimmen berufener und bedeutender Schulmänner gesammelt, die sich dahin aussprachen, dafs die gekürzten Lerngrammatiken, die auf einseitig cäsarianisch-ciceronianischen Sprachgebrauch zugeschnitten sind, teils den Lehrplänen widersprechen, teils schwere Übelstände erzeugen. Zu Männern wie Gerstenecker, Heynacher, Schmalz, Fügner, P. Cauer gesellt sich nun Jos. Weisweiler, *Grammatische und freie Übungen im lat. Unt. mit Rücksicht auf die Lehraufgaben des humanistischen Gym.* Seine längeren Ausführungen gipfeln in folgenden Sätzen: Die mit Recht beklagte Überbürdung des jugendlichen Geistes durch die Grammatik hat ihren Grund nicht in dem Lehrbuch, sondern in der Art der Behandlung. Wo die grammatischen Regeln wörtlich auswendig gelernt werden — und dazu verführt gerade eine „kurze“ Grammatik —, da ist die Überbürdung in krassester Form vorhanden, ob man nun Ellendt-Seyfferts oder Stegmanns kürzer gefafste Grammatik zu Grunde legt, und doch wird der Urteilsfähige zweifeln, ob der mit solchem Gedächtnisstoff überladene Schüler wirklich Grammatik verstehe; wenn aber auf eine verstandesmäfsige Einsicht in das grammatische Gesetz hingearbeitet wird, die man an selbstgewählten Beispielen prüft, und das Lehrbuch mehr zur Exemplifikation und Veranschaulichung des erkannten Gesetzes, gelegentlich auch zur Erschliefsung des Verständnisses der Schriftsteller aufgeschlagen wird, so kann der Schüler mehr Grammatik als in jenem Falle und die Überbürdung des Geistes wird verhütet, selbst wenn man noch den grofsen Schultz als Schulgrammatik braucht. Zum Zweck des grammatischen Verständnisses genügt eine tiefere Einsicht in die Hauptgesetze der lat. Sprache. Aber die lat. Grammatik von heute leidet an dem allgemeinen Fehler, dafs sie zu sehr auf den postiven Be-

stand, auf die zufälligen Erscheinungen und Thatsachen der Sprache, als das diesen Erörterungen zu Grunde liegende sprachliche Gesetz, die allgemeine Grundanschauung gerichtet ist. Man lehrt Sprachkenntnisse, kein Sprachverständnis und Sprachgefühl, und die Einschränkung auf Cäsars und Ciceros Sprache kann, abgesehen davon, dafs sie das Verständnis der anderen Schulschriftsteller erschwert, schon deshalb nicht gebilligt werden, weil es ein Widerspruch ist, solches als „Lat. Sprachlehre“ auszugeben. Weiter wird der enge Anschlufs der Übersetzungsübungen an den Text in den oberen Klassen getadelt. Die Aufmerksamkeit auf die sprachliche Form bei der Lektüre der Schriftsteller, die Erarbeitung des formalen Verständnisses mittels Konstruieren u. s. w. ist in ihrem Verlaufe einseitig und in ihrem Ergebnis mangelhaft, verschuldet auch den Mifsbrauch der gedruckten Übersetzungen. Kurz, diese grammatische Methode kultiviert einen falschen Schein. Dafür freie Übungen im Gebrauch der lat. Sprache. Loslösung des Unterrichts vom Lehrbuche! Inhalt vor allem, nicht die Form sei die Hauptsache des Interesses! Freies Sprechen der lat. Sprache! Deshalb bedürfen Exercitien und Kompositionen einer durchgreifenden Neuordnung. W. spricht dann über die Auffassung der freien Übungen in den Direktoren-Versammlungen und demonstriert sie und ihren Wert an Nepos, Cäsar, Cicero und der Dichterlektüre. Da aber die neue Lehrordnung von 1892 keine Art der freien Übungen fordert, so sieht Verf. selbst seinen längeren Aufsatz nur noch als eine Ehrenrettung an, aber die methodischen Winke und Darlegungen bleiben doch der Erwägung wert.

Auch die Frage der **Realien** ist mehrfach behandelt worden. Die österreichischen Instruktionen schreiben ein Kollektaneenbuch vor. Gegen diesen Zwang wendet sich Fr. Loebl, *Ein Wort über das Realienbuch und die Kollektaneen.* Diese erzeugten Vielwisserei und Vielschreiberei; nicht durch ein dürftiges Realienbuch, sondern aus der Quelle der Autoren selbst mufs der Schüler schöpfen, durch das lebendige Wort des Lehrers an passender Stelle belehrt werden; nur so giebt es klare Vorstellungen; ist das Interesse geweckt, dann mag der Schüler passende Bände der „Gymnasialbibliothek“ von Pohlmey lesen. Kollektaneen sollen nicht obligatorisch sein, sonst aber sind sie rationell zu führen, z. B. für den Anfang des Cato maior so, dafs nur Sachliches notiert wird, etwa nebeneinander:

II, 4 Quibus enim nihil est cet. und
Goethe, Faust: Erquickung hast du nicht gewonnen,
Wenn sie dir nicht aus eigner Seele quillt.

Ferner wären einzutragen die Verse Vergils über die Umarmung der Schlangen, welche für die Verschiedenheit der Auffassung des Dichters und des Künstlers bedeutsam sind, bei der Lektüre des Vergil und des Laokoon; oder Vergils Fama-Verse neben denen von Ovid im 4. bezw. 12. Buche; ähnlich läfst sich für Tacitus Germ. vieles Interessante notieren. — Ähnlich verlangt G. Hergel, *Klassikerlektüre und Realien*, die

letzteren nur im Anschlufs an den Autor; ein Anhang zum Autor mag das Nötige bringen. Dasselbe war unsere Meinung im Jb. VII, VI 63; nur darf dieser „Realismus“ nicht wie einst der „Grammaticismus“ den ganzen Inhalt der Lektüre überwuchern. Man darf es sich nicht zur besonderen Aufgabe stellen, sagt Loebl bei der Anzeige der Arbeit Hergels Msch. 329, seine Schüler bei der Horazlektüre mit Privataltertümern, bei der Ovidlektüre mit dem Religionswesen der Römer vertraut zu machen, da sonst die Hervorkehrung dieses Nebenzwecks die Schüler dem Dichter entfremdet; von Antiquitäten also nur das zum Verständnis Notwendige! Hergel verfolgt S. 6—27 diese Realien an der Lektüre des Livius während eines Semesters und stellt dabei die etwas weitgehende Forderung, bei Cäsar nicht nur das Militärwesen seiner Zeit, sondern das gesamte römische Kriegswesen darzustellen.

Wir berichten nun über Vorschläge für den **Unterricht in einzelnen Klassen.**

R. Eickhoff, *Der lat. Unterricht an den Rgym.* verlangt Vereinfachung und Verkürzung des Lehrstoffs auch in den unteren Klassen des Rgym. den Lehrplänen entsprechend. Dahin gehöre eine Beschränkung auf den Wortschatz Caesars. In der Grammatik lasse man die dritte konsonantische Dekl. erst auf die vier vokalischen folgen; ähnlich verfahre man in der Konjugation. Weitere Vereinfachungen werden genannt. In IV wähle man ein Lesebuch mit vita Caesaris in schlichtem Latein und mit Cäsars Wortschatz geschrieben. — Der Aufsatz von Schlee, *Über Methode und Lehrmittel des Unterrichts* ist wenig mehr als eine kritische Betrachtung der in früh. Jbb. besprochenen Schriften: „Pädagogische Gedankengänge“ (vom Übersetzen), Baethckes Bellum Helveticum und Wartenburgs Vorschule. — Unter dem Titel *Nachträge zu den Bemerkungen über den lat. Unterricht* 1. *Zur Caesarlektüre* (vgl. Jb. VII, VI 26) macht W. Fries Vorschläge zu einer Auswahl aus Caesar für Anstalten mit einer kombinierten Tertia: Buch I 1—12, 15, 21—54; II 15, 3 — cap. 28; III 1-27; IV 1—36; V 8—52; VI 9—28; VII 36—53, 68—90. Summa 228 Kapitel = $^2/_3$ des Ganzen. Ferner 2. *Zur Liviuslektüre.* Gerade hier hält Fries eine Chrestomathie nach den neuen Lehrplänen für nötig, welche enthält Buch XXI ganz, Buch XXII—XXIV mit Auswahl und XXX c. 19—21, 29—31, 32—35, 44, 45. In Prima ausgewählte Abschnitte aus der 1. Dekade als Privatlektüre. Dabei empfiehlt er den Livius-Kommentar von C. Haupt (Jb. VI, IV 71), um grofse Gesichtspunkte bei der Behandlung wirksam werden zu lassen, aber auch um die Kunstform des Gelesenen zum Verständnis zu bringen, wie die Lehrpläne verlangen. — Noch umfassender und ausgedehnter ist der Plan einer Liviuslektüre in den drei Klassen von U II bis U I, den wir bei Breunig, *Über den Wert und die Verteilung der Liviuslektüre für Gym.* finden. Nach dem Vorgange der preufsischen Lehrpläne möchte er auch für Baden die Liviuslektüre vor der des Cicero in den Vordergrund treten lassen, weil gerade sie, wie eingehend bewiesen

wird, dazu angethan ist, in vielfacher Hinsicht auf Geist und Gemüt der Jugend einzuwirken, die verschiedenartigen in ihr schlummernden Kräfte zu wecken und zur Thätigkeit anzuregen und zugleich in durchaus ersprieſslicher Weise den geschichtlichen und Sprachunterricht in enge Verbindung miteinander zu bringen. Dann ergeben sich folgende drei Stufen: I. Periode des römischen Heldentums. Buch I 6—13, 16 Die Sage von Roms Gründung. II 9—15 Krieg mit Porsena. Rom unter etruskischer Herrschaft. III 26—29 Cincinnatus, ein Beispiel römischer Einfachheit. II 48,5—50 Untergang der Fabier. V 15—32 Eroberung von Veji. V 33 bis Schluſs Der gallische Krieg. Die Einnahme und Befreiung Roms. VII 9—11, 26 T. Manlius und M. Valerius Corvus. VII 29. VIII 7, 23, 29—37. IX 1—16, 35—43. X 11, 7—31, 38 bis 42 Aus den drei Samniterkriegen. — II. Rom im Kampfe um die Weltherrschaft. Buch XXI, XXII mit Auslassung nur weniger Kapitel, einzelne Partieen aus XXIII; XXIV 34 in Verbindung mit XXV 23—31; auch XXV 1—5, XXVI 21, 29—32, 40, 41. Daneben XXV 13, 18, 22. XXVI 4, 16, 33 f. Die Belagerung und Einnahme Capuas. XXVII 31 ff. XXVIII 9, 11 f. Schlacht am Metaurus. Dann P. Cornelius Scipio nach XXV 32—36. XXVI 2, 17—20, 41—51 (Neukarthago). XXVIII 12, 10—39. Scipio in Afrika, die Entscheidung nach XXVIII 40—45. XXIX 16—22, 27. XXX 19 f., 26, 28—45. — III. Gesetzgebung und Ständekämpfe — Primakursus: I 17—21 Numas, 39—50 Servius' Einrichtungen. I 51—60. II 1—3, 7,5 ff. II 23 f., 27—47, 52—61. III 9—34, 52—72. IV 1—8, 12—16, 35 f., 48—60. V 1—7, 51—54. VI 5 f., 11—20, 34—42. VII 1. VIII 3—6. IX 29 f., 33 f., 46. IX 17—19. X 6—9. Zum Schlusse legt Verf. noch Stoff für einen Liviuskursus in Oberprima vor, meist aus den Büchern der 4. und 5. Dekade entnommen. Der ganze Plan ist so umfangreich, daſs an eine Bewältigung durch dieselbe Schülergeneration nicht gedacht werden kann, aber es ist absichtlich Spielraum gelassen, schon damit nicht jedes Jahr das Gleiche gelesen wird. Wertvoll ist aber die Aufstellung abgesehen von ihrer Begründung noch durch die geschichtlichen Parallelen, namentlich aus der deutschen Geschichte und Dichtung, die, wo es irgend möglich war, beigefügt werden. Diese Winke werden manchem Lehrer willkommen sein. Eine Chrestomathie mit verbindenden Inhaltsangaben hält auch Breunig für Livius für wünschenswert. — H. Mužik, *Stoff und Mittel des Unterrichts in den klassischen Sprachen* giebt aus der Praxis erwachsene, meist verständige pädagogisch-didaktische Betrachtungen über vielerlei, u. a. auch über den Kanon der lat. Schullektüre: Cicero sei die Seele des lat. Unterrichts, Livius wegen seiner Schwierigkeit weiter hinauszurücken, Sallusts Catil. eine nicht für die Jugend passende Kost, Tacitus nicht ohne Bedenken. Die Klassikerlektüre solle man nicht zur dienenden Magd des Geschichtsunterrichts herabdrücken, noch die Konzentration übertreiben, nur wo sie ungesucht sich darbiete, sie hinnehmen. Die Geschichtsschreiber würden in Österreich in der lat. Lektüre (vor

Cicero) zu sehr bevorzugt — kurz, alles fast ganz Weifsenfels'sche Gedanken.

In einer Abh. über *die Lateinlektüre in der V. Klasse* (österr.) will Mužik statt der silbernen Latinität des Livius auf Caesar und Ovid Cicero folgen lassen, dann Vergil, Livius, Sallust, Tacitus, Horaz bis in die VIII. Klasse. — Nach seiner Schwierigkeit käme Livius so an die rechte Stelle, aber in der VII. Klasse würde ein Dichter fehlen, was bedenklich wäre.

Da man die Dichter nicht ganz lesen kann, so hat man sich gerade in den letzten Jahren bestrebt, auch für sie einen Kanon herzustellen. Aus dem VII. Jb. sind bekannt die Bestrebungen von Pabst, Ahlheim, Werra, Lange, einen Vergilkanon herzustellen, ebenso haben Rost, Frick, Körber, C. v. Oppen, Magnus, Ihm, Solmsen, wie in früheren Jbb. bemerkt wurde, für Ovid das Gleiche versucht. Diese Bestrebungen dauern noch fort. E. Bischoff, *Didaktische Stoffauswahl für den Kanon der Ovidlektüre in OIII auf Grund der neuen Lehrpläne*, mustert die früheren Versuche — Solmsen ausgenommen —, die für die zweite Klasse bestimmt sind, während man jetzt die Lektüre auf O III beschränkt, um U II für die nötigere und fruchtbringendere Vergillektüre freizulassen. Als Normalmafs für das eine Jahr nimmt er an etwa 650 Verse, jedenfalls nicht zu viel; in diesem Umfang stellt er einen Doppelkanon der Abwechslung wegen auf. Mit weniger oder mehr berechtigten Gründen werden zunächst die noch in früheren Kanons (z. B. bei Frick) geführten Erzählungen von Pyramus und Thisbe, Cyparissus, Jason und Medea, kalydonische Jagd, Gründung Thebens, Chaos, Weltentstehung und vier Weltalter gestrichen. Es bleiben für den I. Kanon: Wunsch des Midas, Orpheus und Eurydice, Philemon und Baucis, Lycische Bauern, Lykaon, Sintflut, Deukalion und Pyrrha, Niobe. Für den II.: Dädalus und Ikarus, Phaeton, Perseus und Andromeda, Niobe. In dieser Aufstellung, meint Bischoff, seien alle berechtigten und bisher geltend gemachten pädagogischen Prinzipien zu ihrem Rechte gekommen. — P. Deutickes Kanon für die Vergillektüre ist für O und U II getrennt; er bietet etwas viel Stoff, da auch Stücke aus dem VII., VIII., X.—XII. Buche herangezogen werden. Sie alle hier aufzuführen, ist nicht möglich.

Was nun eine **Cicero-Auswahl** betrifft, so ist aus früheren Jahren bekannt, wie sehr die Meinungen schwanken, und in neuerer Zeit ist der Streit durch die verschiedene Stellungnahme namhafter Schulmänner wie O. Weifsenfels, Frick, Dettweiler, Aly u. a. noch lebhafter entfacht. Da ist es denn notwendig und von grofsem Nutzen, dafs einmal eine kritische Überschau über die ganze Frage von einem unbefangenen und sachverständigen Manne gegeben wird. Eine solche verdanken wir A. Deuerling, *Cicero als Schulschriftsteller*, eine sehr gediegene und bedeutsame Abhandlung, welche wir deshalb hier im Auszuge vorführen. D. zeigt zunächst die Gründe für die Abnahme der Wertschätzung Ciceros aus der Geschichte der Gymnasialpädagogik (Drumanns und Mommsens Anklagen)

und versucht dann in einem Überblick über die bedeutendsten Schriften die Wahrheit zu ermitteln I. *über Ciceros Person, sein öffentliches und Privatleben*, da, wenn der Unterricht vor allem erziehen soll, um der Charakterbildung der Schüler willen der Schulschriftsteller ein guter Mensch gewesen sein mufs. Er betrachtet Boissier, der mit grofsem Scharfblick Cicero beurteilt und ihm Gerechtigkeit widerfahren läfst. Döhlers Übersetzung dieses Werkes entspricht aber nicht den Anforderungen; die Auswahl aus Boissier von K. Mayer (1891) ist zwar geschickt, aber nichts Einheitliches, Dannehls Auswahl (Jb. VII, VI 71) sei besser; sie wählt, was dem Schüler nicht schon von anderswoher bekannt ist, Mayer, was ihm Anknüpfungspunkte an sein vorhandenes Besitztum bietet. Aly (ZG. 1888, 721) behandelt die Sache mehr äufserlich. Nicht darauf, ob Cicero ein ehrenwerter Mensch ist, kommt es nach Deuerling an, sondern darauf, ob Ciceros Schriften derart sind, dafs die Persönlichkeit des Schriftstellers, des Redners geeignet ist, in den Schriften und durch diese auf den Charakter des Schülers einzuwirken. Ist der Gewinn daraus ein solcher, dafs er nicht blofs für den Verstand, sondern auch für die Charakterbildung reichlich Gewinn abwirft? Aber den Vertretern der neueren Pädagogik (Frick, Dettweiler) gilt Demosthenes mit Recht als Typus des wahren Redners. Aly übertreibt, wenn er die ganze Zukunft der klassischen Studien von der Beibehaltung Ciceros abhängig macht. In seinem Buche treffe Aly in fliefsender, anmutiger Sprache Ciceros Bild im wesentlichen, doch nicht ohne Schönfärberei. Den Beweis von O. Weifsenfels, dafs die rhetorischen und philosophischen Schriften in der Schule den Vorzug vor den Briefen und Reden verdienen, hält D. für nicht gelungen, rühmt aber sonst die Darstellung. Teuffel urteilt vermittelnd, Ranke wohlwollend und unparteiisch, Schanz ungünstig ganz nach Drumann, da er Cicero wenig glücklich als „eine gefallene Gröfse“ bezeichnet, Gardthausen (Augustus und seine Zeit, 1891) warnt vor Überschätzung und verteidigt ihn. II. *Ciceros Reden.* Die neuere Richtung der Pädagogik dringt im Gegensatz zum Neuhumanismus, der die formale Bildung schätzt, auf lebendige Erfassung des Inhalts der Klassiker, Charakterbildung neben Verstandesbildung. O. Frick, der Stimmführer der neueren Pädagogik, traf seine Auswahl der Schulschriftsteller nach besten didaktischen und pädagogischen Gesichtspunkten. Nägelsbach schlägt diejenigen Reden vor, die eigentlich nicht Worte, sondern Thaten seien, wie die historischen Kriminal- und Staatsreden; das ist einseitig, denn der historische Gesichtspunkt darf nicht allein berücksichtigt werden. Doch folgt ihm K. L. Roth. W. Schrader giebt nur ein paar kurze Bemerkungen. Auch Eckstein folgt meist Nägelsbach, schliefst pro Archia besonders auch mit Rücksicht auf das Urteil Tac. dial. 37, ferner pro Marc. und pro Roscio Am. als nicht passend aus; seine Begründungen sind ohne wissenschaftliche Bedeutung trotz mancher guten Bemerkungen. H. Schiller stellt ähnliche Gesichtspunkte wie Dettweiler auf. Aly läfst die bestimmten Gesichtspunkte der psychologischen Didaktik vermissen. Weifsenfels tritt

für die von Eckstein ausgeschlossenen beiden Reden ein, seine weiteren Gesichtspunkte s. Jb. VI und VII. Auch Deuerling selbst stellt Demosthenes höher als Cicero. Bei Ciceros Reden mufs der ethische Gesichtspunkt ins Gewicht fallen, was bei Weifsenfels nicht versäumt ist, trotzdem haben seine Urteile über die Reden etwas Subjektives und Schwankendes; in betreff der Bevorzugung der rhetorischen und philosophischen Schriften wird er nicht viel Gläubige finden, weil mehr das Geschichtliche, Persönliche und Gegenständliche als das Philosophische und Abstrakte die Jugend fesselt. Dann folgen Salkowski (Jb. VI, IV 24), Dettweilers Untersuchungen über den didaktischen Wert der Rede pro Roscio Am. und der philippischen Reden (Jb. IV, IV 12 u. VII, VI 28). Franz Müllers Urteil über diese Schriften sei zwar im allgemeinen richtig, sowie der Satz, dafs die Alten keine Jugendschriften geschrieben und die Herbartschen Tendenzen nicht ewig mafsgebend sein würden, aber Deuerling entgegnet: welche Schriften der Jugendbildung am besten dienen und im Einklang mit den Anschauungen einer bestimmten Zeit sich als zweckmäfsig, fruchtbar und geistbildend erweisen, diese Untersuchung werde stets Aufgabe der Gelehrten und Schulmänner bleiben. Die Anwendung der sonst echt wissenschaftlichen Grundsätze Dettweilers auf die anderen Reden wird vor der Kritik nur wenige in der Schule bestehen lassen. Übrigens sind nach Deuerling manche Behauptungen Dettweilers anfechtbar, z. B. dafs die Reden so klar disponiert sind, wie die Pompejana, sei doch kein Nachteil. Nachdem Verf. noch über Kornitzer (Jb. VII, VI 28), endlich über v. Oppens rein geschichtlichen Standpunkt gesprochen, giebt er eine Zusammenstellung der in Bayern 1890—1892 gelesenen Schriften Ciceros; jene beweist, dafs die Auswahl ziemlich uferlos, in weiten, nicht geregelten Grenzen sich bewegt. Zum Schlufs wird Thümens Verdienst um die Pompejana anerkannt. III. *Ciceros Briefe.* W. Gidionsens Pg.-Abh. Schleswig 1892 „Ciceros Briefe als Schullektüre“ giebt einen historischen Überblick über die wichtigsten Gesichtspunkte, welche bisher für das Studium und die Lektüre dieser Briefe bestimmend waren, von Erasmus bis auf die Neuzeit. Zuerst hielt W. Schrader die Briefe für unentbehrlich zum Verständnisse des Staatsmannes, Menschen und Schriftstellers Cicero. v. Oppen und H. Schiller wollen nicht viel Zeit für sie verwenden. In Bayern war schon 1854 eine Auswahl bestimmt wie in den Schulordnungen von 1874 und 1891. Boissier betrachtet die Briefe in historischem Interesse, Deuerling führt aufserdem noch den biographischen Gesichtspunkt ins Feld: wir erhalten durch die Briefe ein treueres Abbild der Person Ciceros als durch die Reden. Weifsenfels urteilt abfällig über sie. Aber Gidionsens eingehende und methodische, gründliche und lehrreiche Untersuchung würdigt den Wert der Briefe allseitig nach Form und Inhalt und zieht den didaktischen und pädagogischen Gewinn im dritten Kapitel: sie seien wertvoll 1. in formal sprachlicher Beziehung als Übersetzungsstoff, 2. bezüglich des Inhalts und zwar a) vom Gesichtspunkt der Konzentration, denn mitten zwischen Livius

und Tacitus sind Cicero und Caesar Vertreter der damaligen Gegenwart; Livius greift zurück, Tacitus eröffnet einen Ausblick in die Folgezeit: ein einheitliches grofses Gemälde, das sich um die Wende zweier Weltalter, den wahren Angelpunkt der gesamten geschichtlichen Entwickelung herumlegt; b) vom psychologischen Gesichtspunkt wertvoll; c) lebhaftes Interesse für bedeutende Persönlichkeiten weckend; d) Denkart und Sitte des Zeitalters, litterarisches und soziales Treiben der römischen Gesellschaft lehrend mit ethischen, ästhetischen und kulturhistorischen Begriffen und Anschauungen. Diese Ordnung (a—d) stellt eben Deuerling in der Arbeit Gidionsens her, um zu zeigen, dafs er von methodischen Grundsätzen sich leiten liefs. Ganz am Schlusse der inhaltsreichen Übersicht würdigt Deuerling die vorhandenen Ausgaben der Briefe in Auswahl: Hoffmanns Auswahl sei gelehrter als die von Frey, Alys Auswahl hebe mit Recht auch den kulturhistorischen Wert der Briefe hervor. — Weiteres über einen Cicero-Kanon s. unter IV. Lektüre im Abschnitt „Cicero“.

Eine andere Reihenfolge der Lektüre in den oberen Klassen schlägt vor J. Holzer, *Zur altklassischen Lektüre für unsere* (österr.) *Gym.* Er kommt auf die Eymerschen Thesen (Jb. VII, VI 36) zur Liviuslektüre zurück, für deren weitere Hinauflegung auch er stimmt, doch nicht in die vorletzte Klasse, wie Mužik (s. ob. S. 22) verlangt. Weil nämlich in der VI. Klasse in einem Quartal auch Sallust zu lesen ist, so müsse man aus dem I. und XXI. Buche unwichtige oder schwierige Partieen streichen, Sallust mehr kursorisch lesen. Dann ergebe sich folgende Reihenfolge: Nepos, Curtius, Caesar, Ovid, Livius, Sallust, Vergil, Cicero. Nepos nur im zweiten Halbjahr, Curtius nach der Chrestomathie von Schmidt-Gehlen oder Joh. Schmidt; Ovid schon in der IV. Klasse zwei Semester. Livius nach der Ausgabe von Golling, einem vorzüglichen Schulbuch. Von Cicero die Officien im zweiten Semester der VII. Kl. Also III. Klasse: Nepos, Curtius. IV. Kl. Caesar—Caesar, Ovid. V. Kl. Caesar, Ovid—Livius. VI. Kl. Livius, Sallust—Vergil. VII. Kl. Vergil—Cicero. VIII. Kl. Horaz, Tacitus.

Der Unterricht im Lat. in einer kombinierten Gymnasialsekunda ist, wie W. Vollbrecht unter diesem Titel darlegt, ein äufserst schwieriger; aber an kleinen Anstalten ist eine so zusammengelegte Sekunda oft nicht zu umgehen, trotzdem die Lehrpläne für O II und U II verschiedene, nämlich 6 : 7 und dann noch verschieden für Lektüre und Grammatik geteilte Stunden vorschreiben. Wie man aus diesen Schwierigkeiten in einer überaus künstlichen, aber keineswegs befriedigenden Weise herauskommen kann, lehrt der Bericht Vollbrechts und zugleich die Notwendigkeit, die beiden Sekunden zu trennen. An Lehrkräften könne es doch nicht fehlen und das Geld müsse geschafft werden.

Noch einige Miscellen. W. Schrader meint in Bezug auf *den altsprachlichen Unterricht in den oberen Gymnasialklassen nach den neuen Lehrplänen:* Jene lebensvolle Anschauung der alten Sprachwerke, jene Eingewöhnung in ihre Darstellungsmittel ist nur zu sichern durch

Viellesen und durch eigenes Lesen (Privatlektüre). Hier mufs Freiheit gelassen werden, z. B. ist Terenz, Plautus, Tacitus, Seneca dem Schüler zu gestatten von O II ab. Im Anschlufs daran äufsert O. Jäger sein bekanntes Ceterum censeo von neuem: Das Latein mufs die verlorenen zwei wöchentlichen Stunden wieder haben!

Nicht uninteressant ist ein Artikel von R. Stölzle, *Das bayerische Gymnasialschulwesen in französischer Beleuchtung*. Es handelt sich hier um eine Kritik des französischen Prof. André Noblet, der ohne genügende Einsichtnahme auch über den Sprachunterricht im Lat. und Griech. in Bayern urteilt. Er lobt, dafs bei uns die klassischen Sprachen wirklich gelernt werden, was in Frankreich nicht geschehe, rühmt ferner die Lexika von Benseler-Autenrieth und Schenkl, die besser seien als die französischen, ebenso die Spezialwörterbücher, die Erklärung der Schriftsteller. Er findet, Vergil und Cicero würden allmählich weniger geachtet. Er nennt einen falschen Grund der Caesarlektüre, schildert beifällig den Aufbau der Schulgrammatik, die sorgfältige Pflege richtiger Aussprache, die er seinen Landsleuten empfiehlt, und lobt zum Schlusse die Stilübungen, die in Frankreich zu früh aufhören und gerade dort, wo sie fruchtbar und interessant zu werden anfangen.

Noch einige Parallelen zu Lesestücken des christlichen Religionsunterrichts aus den Werken griech. und römischer Klassiker zu den Jb. VII, VI 44 erwähnten giebt Rieder, indem er Stellen aus Ovid, Livius, Tacitus, Sueton u. a. über die Juden und Christen, Entwickelung des Heidentums, zur alttestamentlichen Geschichte, zu neutestamentlichen Sprüchen und Stellen vorführt.

C. Anfangsunterricht.

In allen Zweigen des Unterrichts ist ein stetiger Fortschritt der Methode wahrnehmbar. Der lat. Elementarunterricht ist davon nicht ausgeschlossen. Ein durchgängig erkennbarer Zug in den Bestrebungen der auf Vervollkommnung der Methode auch hier bedachten und eifrig thätigen Gymnasiallehrer geht dahin, den ersten Unterricht über das Mechanische und Handwerksmäfsige früherer Zeiten hinauszuheben. In den ersten Lese- und Übungsbüchern unserer Tage ist dies deutlich zum Ausdruck gekommen. Ausführlichen Begutachtungen derselben mit Besserungsvorschlägen und dahin gehenden Mitteilungen aus der eigenen Praxis begegnet man in der pädagogisch-kritischen Litteratur häufig. Besonders thätig ist auf diesem Gebiete der Österreicher F. Loebl. Die Zeitschrift Msch. bringt zahlreiche Aufsätze aus seiner Praxis. Sie geben Zeugnis von der freien didaktischen Bewegung eines denkenden Lehrers gegenüber den österreichischen „Instruktionen". Seine *Bemerkungen zum lat. Elementarunterrichte* beginnen diesmal mit der Behandlung der Aussprache. Hier soll die Belehrung äufserst einfach geschehen; bald ist zum Verbum überzugehen, das Ohr durch Sprechen zu pflegen. Die a-Deklination sei nach Nahrhaft am besten zu behandeln.

Man soll dem Schüler gleich beim Anfangsunterricht nur innerlich Zusammenhängendes bieten, wie es z. B. in dem Lesebuch von Kautzmann-Pfaff-Schmidt geschieht, und immer nur weniges in einem Satze, nicht zuviel neue Satzteile mit einem Male. Steiner-Scheindler genüge in diesem Punkte nicht. Die o-Deklination sei gut bei Neubauer geordnet; hier seien Steiner-Scheindler und Kautzmann-Pfaff-Schmidt weniger zweckmäfsig, Nahrhaft methodisch besser. Nachdem Loebl dann über den Wortschatz dieser Übungsbücher gesprochen, lobt er die Behandlung der III. Deklination nach dem Stammprinzip bei Neubauer, welcher den Gegnern dieses Prinzips den Boden für den so oft wiederholten Vorwurf entzogen habe, es müfsten bei Zugrundelegung des Stammes zu viele Paradigmen aufgestellt werden; doch biete Neubauer in seiner Tabelle über das grammatische Geschlecht der Substantiva der III. Dekl. im Anhange zuviel Endungen zur Genusbestimmung zu memorieren. In zwei weiteren Artikeln handelt Loebl über die methodische Behandlung der Komparation, der Numeralia und Pronomina in den vorhin genannten Übungsbüchern, schliefslich über die Einübung von sum, die indirekten Fragesätze u. a. m. An einer anderen Stelle spricht er über die Verteilung des lat. Lernstoffes in Prima (d. h. Sexta). Die „Instruktionen“ seien früher überschätzt, jetzt unterschätzt; sie fordern für die beiden Semester zu viel; eine andere Teilung sei hier nötig.

Die *Behandlung der lat. Stilistik in den unteren Klassen des Gym.* ist der Gegenstand einer Schulschrift von dem Österreicher R. Stichlberger. Man liest hier zwar wenig Neues, z. B. über die Stellung des Verbs und Adjektivs, aber Verf. verrät ein gesundes Urteil und die gut geschriebene Abhandlung kann als Fundort der neueren Litteratur über die Behandlung des Lat. Anfängern im Lehramte empfohlen werden.

Über Lattmanns Schrift: *Die Verirrungen des deutschen und lat. Elementarunterrichts* handeln zwei Aufsätze von F. Lohr im Gm. Lattmann verurteilt in dieser Schrift die anlehnende Methode; er will wie R. Hildebrand ein planmäfsiges Entwickeln des grammatischen Pensums im Anschlufs an die Muttersprache, und die deutsche Grammatik also von der erdrückenden Umarmung des Lat. freihalten. Den lat. ersten Unterricht will er von dem despotischen Zwange, welchen das „Buch“ ausübt, freimachen. Bei der Umschau, die er dann über die Entwicklungsgeschichte der Übungsbücher hält, von Fr. Jacobs an bis zu denen der Neuherbartianer, bespricht er ausführlich drei Schlagwörter, welche das Feldgeschrei dieser Partei bilden: 1. Zusammenhängende Stücke. 2. Konzentration. 3. Induktion. Lattmann hält neben zusammenhängenden, nicht „zusammengehängten“ Abschnitten die Einzelsätze nicht [ni]r überflüssig, nach Lohr mit vollem Recht. Auch die Konzentration [ha]be ihre grofsen Gefahren, die Gefahren der Zerstreuung des Schülers. [G]egen den Vorschlag Lattmanns, nicht volle zwei Jahre Caesar in III zu [le]sen und Latein und alte Geschichte, um eine gesunde Konzentration zu [fö]rdern, bis IV in eine Hand zu legen, macht Lohr einige Einwendungen;

der Lesestoff der VI, welcher nach Lattmann im wesentlichen nur aus Fabeln (aufser Einzelsätzen) besteht, erscheint ihm zu eng, die Methode der Behandlung dieses Lesestoffs nicht einwandsfrei. Nach weiteren Bemerkungen zu den Lattmannschen Kursen der V, IV und III und nach Verbesserungsvorschlägen nennt er die ganze Methode zwar nicht leicht, aber, sowohl was das Grammatische als was das Stilistische anbetrifft, vortrefflich, wenn ein geschickter Lehrer sie handhabe. Sei sie auch nicht die allein richtige, so sei doch zu wünschen, dafs sie auch da beachtet werde, wo Lattmanns Bücher nicht eingeführt sind. Die Quintessenz dessen, was Lattmann will, ist nach Lohr ungefähr: Der lat. Unterricht mufs einen Inhalt haben, der den Knaben möglichst früh in antikes Leben und Denken einführt und ein bleibendes Interesse weckt. Wir dürfen uns nicht damit begnügen, nur im Vokabelschatze auf die Schriftstellerlektüre vorzubereiten. Mit Benutzung des gehaltvollen Stoffes ist die Aufmerksamkeit auf die Sprachform zu lenken und durch eine der Fassungskraft des Schülers angepafste Deduktion lebendig zu erhalten. Der leichtfafsliche Teil des Stoffes mufs durch abwechselungsreiche Übungen so zum geistigen Eigentum der ganzen Klasse werden, dafs er zur Induktion, besonders für die Syntax, verwandt werden kann. Ebenso soll der Zusammenhang das Festhalten der Vokabeln erleichtern. Die stilistischen Eigentümlichkeiten sind durch eine gute deutsche Übersetzung der lat. Texte zum Verständnis zu bringen, und das gemeinschaftliche Suchen nach dieser Übersetzung ist zur Kräftigung des Sprachgefühls auszunutzen. — Diesen Vorschlägen des erfahrenen Schulmannes wird man ohne weiteres beipflichten können.

D. Grammatik.

Leser früherer Jahrgänge dieses Berichts werden sich der Bestrebungen erinnern, eine Parallelgrammatik der Schulsprachen herzustellen. Wir brauchen nur die Namen Hornemann und Josupeit zu nennen. In diese Bahnen tritt nun A. Waldeck, ein bekannter Grammatiker, mit seiner Abhandlung *Die Gemeinsamkeit der Satzlehre in den Schulsprachen.* Er verlangt eine gemeinsame, für alle Schulsprachen brauchbare grammatische Unterlage, welche er für Deutsch, Latein, Griechisch entwickelt. Den Einteilungsgrund müsse nicht die Form, sondern der Inhalt der Sätze abgeben. Danach enthält jeder Satz als Ausdruck des Gedankens entweder ein Urteil oder ein Begehren. Jede dieser Kategorieen erscheint in drei Arten: als reales, potentiales und irreales Urteil, bezw. als Aufforderung und Gebot, als Wunsch, als Einräumung. Beide Kategorieen kehren in der Frage wieder, ebenso ziehen sie sich durch die Nebensätze hindurch mit ihren Arten. Diese Einteilung sei die allein logische und zeige die gröfsere Klarheit, welche durch solche Grundlage entstehe. Damit man dies erkenne, stellt Waldeck im Grundrifs ein Muster solcher Satzlehre auf und knüpft daran eine weitere Ausführung, wie die genannten Satzarten vergleichend in den drei Sprachen zu be-

handeln sind. Nach diesen Grundsätzen würde schon der deutsche Unterricht sich sprachlich und logisch bildender gestalten als nach der bisherigen Weise, welche die Sätze nur nach ihrer formalen Seite ohne Rücksicht auf den Inhalt oder dies nicht in erschöpfender Weise betrachtet. Den Hauptgewinn würden die alten Sprachen daraus ziehen; gerade die wichtigsten und schwierigsten Teile der Syntax würden so nicht mechanisch auswendig gelernt, sondern ein Gegenstand denkender Auffassung dadurch, dafs zunächst das Gemeinsame herausgegriffen, an der Muttersprache erklärt und diesem dann das im Lat. und Griech. Abweichende klar und scharf gegenübergestellt wird. Man wird zugeben, dafs auch der Gedächtnisstoff hierdurch eine Verminderung erfährt.

Über die Beispiele in der lat. Schulgrammatik schreibt J. H. Schmalz: Aus den Beispielen ist die Regel mit den Schülern gemeinschaftlich herauszuarbeiten. Die Beispiele müssen kurz sein, nicht vorgreifen, thunlichst auf das Gelernte zurückgreifen, leicht lernbar sein, aber den besten Sprachgebrauch darstellen. Weniger Einigkeit herrscht darüber, ob die Beispiele auch durch ihren Inhalt interessieren sollen, ob es zweckmäfsig sei, sie den Dichtern zu entnehmen — wir würden dies unbedingt bejahen —, inwieweit sie geändert werden dürfen, schliefslich ob Nepos oder Caesar überwiegend sie zu liefern habe. Diese Frage beantwortet sich u. E. von selbst dahin, dafs dort, wo Nepos in der IV gelesen wird, dieser Autor sie für die Kasuslehre vorzugsweise zu liefern hat; die Teile des Tertianerpensums werden durch Beispiele sowohl aus Nepos wie aus Caesar zweckmäfsig veranschaulicht. Schmalz schliefst mit dem hier nur dringend zu empfehlenden Wunsche, es möge die Frage der Beispiele hinsichtlich ihrer Herkunft, ihres Inhalts, ihrer Form, ihres Umfangs von einem erfahrenen Lehrer eingehend in einer Programm-Abhandlung erörtert werden. Auch der Forderung, dafs man in neuen Auflagen der Schulbücher, besonders der Grammatiken nichts ändern solle, wenn nicht die äufserste Not treibt, wird man sich gern anschliefsen, wenn man ihre Begründung durch Schmalz an der Hand von Scheindlers Schulgramm.[2] ersehen hat.

Im wesentlichen richtig sind die Ausführungen E. Walthers über die *Ortsbestimmungen im Lat.*, daher auch für die Schulgrammatik zu beachten. Die Hauptregel lautet: „Wenn ein Ort (Raum) als Ganzes oder nur allgemein genannt wird, erfordert seine Bestimmung keine Präposition." — Walther sagt ungenau: „erfordert derselbe keine Präposition". Danach ergiebt sich leicht die Notwendigkeit der Präposition für das Gegenteil. Im wesentlichen trifft das auch für die Zeitbestimmungen zu.

E. Behandlung der Lektüre.

Abgesehen von den schon oben erwähnten Bemühungen, einen Kanon für einzelne Schulschriftsteller aufzustellen, bleiben nur noch wenige Schriften hier zu betrachten. So veröffentlicht Goldmann *Einige Be-*

merkungen zum Übersetzen und Präparieren. Im Anschlusse an Rothfuchs' Bekenntnisse erklärt er sich gegen gedruckte Präparationen, und diese Abneigung teilen mit ihm viele Schulmänner, die dem Schüler die Selbstthätigkeit und ernstes Selbstforschen nicht rauben wollen, wie der ständige Kritiker der lat. und griech. Schulbücherlitteratur der BphW. Franz Müller. Wir halten solche Präparationen indes nur dann für unbedingt schädlich, wenn sie im wesentlichen sich auf eine Lieferung der fertigen Übersetzung der mehr oder weniger schwierigen Stellen beschränken. Goldmann, der für möglichst frühes selbständiges Arbeiten des Schülers eintritt, will ihm daher die häusliche Vorbereitung und das Nachschlagen der Vokabeln in einem Spezialwörterbuche, das die Grundbedeutung nachweist, nicht erlassen; auch vom Diktieren der Präparation habe der Schüler Schaden. Vorgeschrittene Schüler sollen überhaupt kein Spezialwörterbuch mehr benützen. — Zu derselben Frage äufsert sich A. Scheindler. Auch er ist gegen solche Kommentare in der Hand des Schülers. Sie könnten nicht für alle Klassen gleichartig sein, auch müfste der Anfang des Kommentars ausführlicher sein als das Ende. Da aber die geistige Arbeit den eigentlichen Nutzen der altsprachlichen Lektüre bilden, ihr Gewinn erarbeitet werden soll, so schade alles, was den Schüler unselbständig macht. Die Übersetzungskunst werde durch solche Kommentare zu einem mühelosen Empfangen. Auch Fries ist im Prinzip gegen die Schülerkommentare LL. 37, 71, sowohl im Interesse des Lehrers wie des Schülers. Jenem unterbinden sie die Freiheit im Unterricht und beschränken ihn auf eine Kontrolle, wie der Schüler die Anmerkungen zu Hause durchgenommen hat. Den Schüler belasten sie mit einem Mehr von Hausarbeit und beeinträchtigen seine Freudigkeit am Unterricht, denn was hier in gemeinsamer Arbeit errungen werden soll, hat ihm sein Kommentar daheim schon schwarz auf weifs mitgeteilt. Hierdurch setzen sich die Schülerkommentare in Widerspruch mit dem Geist und Zweck der neuen Lehrpläne, welche einerseits den Lehrer zur fruchtbarsten Durcharbeitung der Lektüre in der Klasse auffordern, andererseits eine Einschränkung der Hausarbeit dadurch herbeizuführen suchen, dafs sie die Hauptarbeit in die Unterrichtsstunden verlegen. Aus diesem Grunde möchte Fries für Schülerkommentare, wo sie einmal gebraucht werden, die äufserste Knappheit empfehlen, am liebsten aber sie ganz entbehren. — Weiteres über Kommentare siehe unten im Anfang des Abschnitts IV. Lektüre.

Über die neuzugewinnende Kunst des Herübersetzens giebt Fauth (s. S. 5) bemerkenswerte Ratschläge besonders im Anschlufs an Münch, *Zur Förderung des franz. Unterrichts.*

Ein Vortrag von A. Primožić, *Zur Privatlektüre in den klassischen Sprachen*, ist eine nahezu erschöpfende Behandlung des Themas, welche die Frage gründlich beleuchtet und namentlich die springenden Punkte des österr. Ministerial-Erlasses vom 30. Sept. 1891 hervorhebt. Er erklärt zunächst den Sinn des Erlasses, die Privatlektüre betreffend,

welche bei der Maturitätsprüfung Berücksichtigung zu finden hat, und macht dazu Bemerkungen in vier Punkten, die, weil sie speziell österreichische Verhältnisse behandeln, hier nicht weiter erörtert werden können; was aber von der Wahl und der Leitung der Lektüre gesagt ist, paſst auch für unsere Verhältnisse, zumal Vorschläge über die zu lesenden Schriftsteller gemacht werden. Livius sei empfehlenswerter als Caesar und Sallust. Tacitus sei allerdings kein normaler lat. Schriftsteller, aber interessant, jedoch nur sehr begabten und denktüchtigen Schülern zur Privatlektüre zu empfehlen, z. B. der Dialogus de oratore, nicht der zu schwere Agricola, die Annalen eher als die Historien. Bleibt also nur der Livius, ein Historiker, auf welchen die Privatlektüre auch bei uns in erster Linie sich zu richten pflegt. Über Cicero denkt Primožić wie Weiſsenfels; es eignen sich besonders die philosophischen und rhetorischen Schriften, nicht die Briefe zu dieser Lektüre. Eignet sich der Schüler für die moralisch-philosophische Lektüre, so ist er auf Senecas epistulae morales und Dialoge aufmerksam zu machen. Von den Dichtern ist Vergil am besten geeignet; hier mag der Schüler die in der Schule ausgelassenen Partieen lesen, besonders nach Gollings guter Äneis-Ausgabe; sodann etwas aus den Elegikern, natürlich auch den Horaz. An diesen Vortrag schloſs sich eine sehr ausgedehnte Debatte, welche auch nur auszugsweise zu geben hier zu weit führen würde. — Die im Jb. VII, VI 41 erwähnten *Winke zur Schulauslegung des Horaz* von O. Altenburg sind inzwischen fortgesetzt und auf das IV. Buch ausgedehnt worden. Der neue Leseplan soll die Pflege des geschichtlichen Interesses durch die Vertiefung in die Lieder eines altklassischen Dichters behandeln. Das Interesse wendet sich der Entwickelung des kaiserlichen Roms unter Augustus in politischer wie in kulturgeschichtlicher Beziehung zu. Um ein Gesamtbild zu erhalten, liest A. in folgender Ordnung: zuerst IV 15, dann IV 2. 14. 4 von v. 17 an in Zusammenhang mit IV 14. 6 und Carmen saeculare — alles dies wird mit steten Ausblicken in unsere dichterische Litteratur und in die Geschichte unserer Zeit interpretiert und so in Zusammenhang gebracht, daſs daraus ein Totalbild wird etwa mit dem Titel: „Das augusteische Zeitalter ein goldenes Zeitalter“ im Gegensatz zu dem Inhalte des III. Buchs, einer Zeit des Rückgangs; ferner IV 9. 8 mit dem Zusammenhange: Des Dichters und seines Liedes Anteil an den Geschicken Roms, seines Kaisers und seiner Männer, endlich IV 3 seine eigene dichterische Persönlichkeit. — In dasselbe Gebiet schlägt F. Heuſsner, *Horaz Od. III 29 als Abschluſs der Lektüre der drei ersten Bücher der Oden.* Ein solcher Abschluſs, welcher die einzelnen omente des Denkens und Dichtens in einer Art immanenter Wieder-lung noch einmal zusammenfaſst, ist jedenfalls besonders wertvoll und irksam. Jene Ode ist dazu vorzüglich geeignet. In diesem klar ausepprägten, schönen und charakteristischen Gedichte läſst sich die ganze ebensphilosophie und auch die Kunsttechnik des Dichters vergegenwärgen — ein vorzüglich propädeutisches Mittel zur Kenntnis und Würdi-

gung des alten Kulturlebens und der Poesie sowohl überhaupt wie insonderheit der Lyrik. Zur Vereinfachung giebt Heufsner den Stoff hier nur in der Form der Darbietung, und zwar zunächst den logischen Gedankengang der Ode, eine durch Unterstreichen der betreffenden lat. Stichwörter markierte Disposition, sodann die ästhetische Würdigung im ganzen und einzelnen, eine mit Nachdruck auf die Gestaltung und Form sowie auf den inneren Gehalt gerichtete Betrachtung. Es ist ein logisch entwickeltes, für die Lebensauffassung des Horaz charakteristisches Gelegenheitsgedicht: plastisch, bilder- und gleichnisreich, in poetischer Individualisierung, in Kontrasten und humoristisch-satirischen Wendungen zu einem lebensvollen Gedichte gestaltet. Dies wird im einzelnen näher ausgeführt, auch auf die Homerismen und die „sentimentalische" Dichtungsart, die ethischen Prinzipien und ästhetischen Probleme hingewiesen und mit dem erziehlichen Gewinn für den Schüler geschlossen.

Beide Abhandlungen, sowohl die von Altenburg wie die von Heufsner, ausgezeichnete Muster der Lehrkunst, lassen klar erkennen, wie hohe Aufgaben die sachliche Behandlung der Lektüre sich stellt, und zugleich, welchen ungeheuren Fortschritt wir in unseren Tagen in der Gymnasialpädagogik gegen früher gemacht haben, wo das Übersetzen, ob verstanden oder unverstanden, die Hauptsache war. — Über die bei der Lektüre zu verwendenden

F. Anschauungsmittel

liegen eine gröfsere Zahl von Äufserungen vor. Wir nennen an erster Stelle K. Tumlirz' Vortrag über *Neue Strömungen im philologischen Unterricht.* Er hebt namentlich hervor, wie in neuester Zeit die Bestrebung zu Tage tritt, den grammatischen Stoff einzuschränken und zur Erzielung eines klareren Verständnisses für das Altertum mehr die Lektüre mit sachlichen Erläuterungen in den Vordergrund zu rücken. Zur Veranschaulichung des Lesestoffs seien Modelle, genaue Nachbildungen, Abbildungen, Pläne wie auch Originale unbedingt notwendig. An der Hand solcher vorgeführten Anschauungsmittel weist er nach, wie verschiedene Stellen aus griech. und römischen Klassikern ohne sie gar nicht sachlich zu verstehen sind. Der anziehende, lehrreiche, frische und lebendige Vortrag wird passend ergänzt durch den des Prof. v. Renner auf der Wiener Philologenversammlung *Über den Wert der Münzkunde für den Unterricht an unseren Mittelschulen.* Unter den Anschauungsmitteln zur Vertiefung und Belebung des philologischen und historischen Unterrichts verdient sicherlich auch die Münze einen Platz. Sie ist nicht nur ein wirkliches Kunstwerk aus der durch sie vertretenen Zeit, sie bietet zugleich ein lebendiges Bild der Kultur einer ganz bestimmten Epoche, dem vielfach auch noch der Vorzug des Portraits anhaftet. Eine Münzensammlung ist die einzige Schulsammlung, welche nicht an Wert verlieren kann. In der Debatte begrüfste Dir. Bissinger es aufs wärmste, dafs öffentlich von dem Werte der Münzkunde für den Unterricht an den

Mittelschulen gesprochen worden. Vgl. zu dieser Frage O. Kohl, *Über die Verwendung römischer Münzen im Unterricht*, Pg. Kreuznach 1892; hier ist eine fast vollständige Litteraturübersicht über die Numismatik und das ganze Material gegeben, ähnlich wie dies bei E. Fischer, *Bemerkungen über die Berücksichtigung der bildenden Kunst im Gymnasialunterricht*, Pg. Mörs 1892 geschieht. Nach einer lehrreichen Musterung der verschiedenen Ansichten mit besonderem Hinblick auf Guhrauers Pg. Wittenberg 1891 trägt F. seine eigene Meinung vor, dahin gehend, dafs der genannte Unterricht mit der poetischen Klassikerlektüre, auch mit Ciceros IV. Verrine in enge Verbindung zu setzen sei, und empfiehlt zu dem Zweck die Seemannschen Bilderbogen und die klassische Bildermappe Benders. Auch für die Unterstützung der Horazlektüre giebt er anregende Winke. Dasselbe Thema behandelt ferner J. Neuwirth, *Die Kunstgeschichte in ihrer Beziehung zur Bildung und zum Unterricht der Gegenwart*, und Weninger, *Zur Frage des Anschauungsunterrichts an den humanistischen Gymn.* Ersterer spricht sich in seinem sehr gehaltvollen Aufsatze gegen Guhrauers These aus, „dafs der Kunstunterricht im Gymn., wenn er die entsprechende Wirkung thun soll, auf die antike Kunst beschränkt sein mufs“. Dieser Vortrag, der wie ein Berichterstatter schreibt, mit überzeugender Deutlichkeit auf eine empfindliche Lücke des modernen Unterrichtswesens hinwies und eine Reihe trefflicher Ratschläge zur Beseitigung dieses Übelstandes in Vorschlag brachte, wurde mit langem, stürmischem Beifall aufgenommen. — Es ist dies ein ungemein lehrreicher Vorgang. Man sieht, wie die Strömungen wechseln. Als der spezifisch grammatische Betrieb der Lektüre einst an der Tagesordnung war, wurde die reale Seite, Inhalt und Veranschaulichung des Inhalts, vernachlässigt. Nun durch die Lehrpläne die Lektüre und ihr Inhalt zur Herrscherin in den Gymnasien geworden, verfällt man gleich wieder ins Extrem. Sogleich sind die Stürmer und Dränger zur Stelle, welche den Unterricht und zumal die Lektüre zu einem Substrat für angewandte Archäologie machen und in ihr gar einen Kursus für moderne Kunstgeschichte etablieren möchten. Wir können vor dieser Ausschreitung nur warnen und stellen uns auf Guhrauers bezw. Fischers mafsvollen Standpunkt. — Weninger berührt nach allgemeinen Darlegungen besonders bayerische Verhältnisse, zeigt, wie schwierig es für den Lehrer ist, die richtige Wahl zu treffen, verlangt deshalb, ein pädagogisches Schulmuseum, das Anschauungsmittel für alle Gymnasialdisziplinen vereinigt, zu schaffen. Die Anregung ist dankenswert, aber die Mittel? Die Herren Finanzminister haben sie nicht. Was wenigstens zunächst erreichbar ist, ist der dringende Rat an Herausgeber und Verleger, alle Schultexte und Schulbücher möglichst mit Karten und Situationsplänen, geeignetenfalls auch mit einzelnen Illustrationen auszustatten.

G. Schriftliche Übungen.

E. Gschwind, *Die Übersetzungen aus dem Deutschen in die beiden altklassischen Sprachen* betont in behaglicher Breite, aber mit voller Sachkenntnis und der Umsicht eines durch reiche Erfahrung geschulten Lehrers die Notwendigkeit dieser Übungen und bespricht die Übungsbücher mit und ohne Anschlufs an die Lektüre. Inhalt im einzelnen: S. 3—17 die Notwendigkeit des Übersetzens, 17—58 von den Übersetzungsbüchern, 58—68 von dem Philologendeutsch, S. 10 eine Polemik gegen Chr. Wirths abweichenden Standpunkt (Jb. VI, IV 53). Auch die Grammatik und die Übersetzungsbücher Scheindlers, wie sie jetzt sind, finden keine Gnade vor des Verf. Augen. — Im Prinzip verwirft aber Schmalz, *Das Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Lat.* gleich Eckstein wenigstens für die unteren Klassen jedes Übungsbuch, weil es durchaus entbehrlich und in methodischer Beziehung geradezu verwerflich sei. Wertvoll sei die Unmittelbarkeit des Unterrichts, die Bildung des Ohres, und von erzieherischem Werte eine vom Übungsbuch frei gewordene Lehrweise. Das mündliche Verfahren, welches die grammatischen Übungen in der Klasse selbst an der Hand des Gelesenen vornimmt, besteht nach Schmalz in Tauberbischofsheim seit zwölf Jahren. — Wir haben über seinen Wert öfters in diesen Jbb. gesprochen. So sehr wir ein Freund desselben sind, können wir doch das Schmalzsche Verfahren für jeden Lehrer und für jede Klasse kaum verwendbar finden. Namentlich ein Anfänger dürfte gut thun, der Führung erfahrener Schulmänner sich anzuvertrauen. Er spreche die Sätze des Übungsbuches laut vor und verlange die Übersetzung von Schülern, die das Buch nicht aufgeschlagen haben dürfen.

Nach dem Hauptziele des lat. Unterrichts in den Lehrplänen kann die Schreibübung nur im Dienste der Lektüre stehen, ihren Stoff aus ihr entnehmen und durch Reduktion des Vokabelschatzes auf das in der Lektüre enthaltene Sprachmaterial dessen Befestigung herbeiführen. Mehr läfst sich bei der Verminderung der Stundenzahl heute nicht erreichen. Das sollte auch Grumme bedenken, welcher wie die Süddeutschen den innigen Anschlufs unserer preufsischen Übungsbücher für die oberen Klassen an die Lektüre rügt. Aus Bayern stimmt unseren dahin gehenden Ausführungen in Jb. VI, IV in einer Kritik dieses Jahrgangs (1891) J. Fleischmann bei, welcher ausdrücklich betont, die stilistischen Arbeiten seien auf das zum Verständnis der Autoren notwendige Mafs einzuschränken und von der Reifeprüfung auszuschliefsen. Es ist natürlich das Hinübersetzen hier gemeint. Dazu vergleiche man Th. Vogel, *Das lat. Skriptum in der Oberklasse des Gym.* Mit dem aus gründlicher Erfahrung hervorgehenden Urteil dieses ruhig abwägenden Schulmannes kann man durchaus einverstanden sein. Er rät, den Schülern der Oberklassen wenn überhaupt, so nur ein solches Übungsbuch in die Hand zu geben, welches zu Übungen in raschem mündlichen Übersetzen sich eignet, und zeigt, wie

der Ausfall des lat. Aufsatzes durch das richtig angewandte Skriptum gedeckt werden kann. Im übrigen urteilt er über den Stil Ciceros ganz wie oben Fauth (S. 6) u. a. — Der Aufsatz von Fel. Brüll, *Über die methodische Behandlung der Klassenarbeiten in den Fremdsprachen*, hält auch jetzt noch die Warnung vor der Überschätzung des Extemporales für zeitgemäfs. Die schriftlichen Klassenarbeiten sind als Vorübungen für die schriftlichen Prüfungsleistungen zu betrachten, also nicht sowohl als Probe, denn als Übung zu behandeln. Man überlasse die Schüler nach Niederschrift des Diktats dabei nicht sich selber: die fertige Arbeit bilde wie beim Herübersetzen das Produkt gemeinsamer Arbeit des Lehrers mit den Schülern. In diesem Falle ist der Schüler erleichtert und die Arbeitszeit für den Unterricht nicht verloren. Dies wird im einzelnen weiter ausgeführt und der Nutzen dieser gemeinsamen Arbeit erläutert. Auch der Lehrer wird bei der Molochsarbeit der Korrektur erleichtert. In jedem Tertial sei dann höchstens eine wirkliche Probearbeit vonnöten. Dieser Rat ist verständig und beherzigenswert.

II. Römische Litteraturgeschichte.

Die stärkere Betonung der Lektüre im altsprachlichen Unterricht, wie sie in den Lehrplänen von 1892 nachdrücklich eingeschärft wird, hat nicht nur eine erneute Sichtung des auszuwählenden Lesestoffes und die Bildung neuer Kanons erfordert, sondern nötigt auch zur Einpassung der gelesenen Abschnitte in einen litterargeschichtlichen Rahmen. Man wird gut thun, dem Vorschlage von O. Weifsenfels folgend aus den nicht gelesenen Abschnitten das Wenige auf der Schule Gelesene zu vervollständigen, damit der klassische Unterricht, nachdem ihm der gröfste Teil der Jugendkraft so viele Jahre hindurch gewidmet worden ist, seine Zöglinge mit einem leidlich vollständigen Bilde des antiken Geisteslebens entlasse. Der Schulunterricht allein vermag bei der Fülle der ihm obliegenden Aufgaben dieses Ziel nicht zu erreichen; es bleibt also nur übrig, dafs das Privatstudium auf den oberen Stufen hier ergänzend eintrete. In willkommener Weise bietet nun F. Aly in seiner *Geschichte der römischen Litteratur* demselben Leserkreise, dem er das Leben des Cicero (1891) und des Horaz (1893) erzählt hat, also den reiferen Schülern unserer Gymnasien, besonders den Primanern, aber auch Studenten eine vortreffliche Einführung in die römische Litteraturgeschichte unter Beschränkung auf das Wesentlichste und mit Beigabe ausgewählter Proben im Urtext und in der Übersetzung. Das eidographische Prinzip ist dabei festgehalten, ohne die Betrachtung der einzelnen Schriftsteller zu zerreifsen. Ein in aller Kürze gut orientierender Abschnitt über Volk und Sprache leitet die Darstellung ein; sie schliefst mit den lat. Grammatikern und Kirchenvätern, ist frisch und lebendig, in fesselnder Sprache geschrieben. Kurz, wir glauben wohl, dafs der reifere Schüler das gut ausgestattete und (bei 355 Seiten) billige Buch (7 Mk.) aus der Schülerbibliothek gern entnehmen und mit Nutzen lesen wird.

Noch flotter und interessanter im Stil, freilich mehr für ein gebildetes weiteres Publikum geschrieben ist die *Römische Litteraturgeschichte* von Prof. Th. Birt (Marburg), „in fünf Stunden gesprochen", wie der Titel sagt, ein kleines Büchlein, das man trotzdem in jeder Schülerbibliothek gern sehen wird, weil es in noch kürzeren Zügen als Aly eine gute Übersicht über die ganze römische Litteratur bis ins Mittelalter hinein bietet mit knapper, aber treffender Charakteristik der Schriftsteller und ihrer Werke, ihres Einflusses auf spätere Zeiten, sowie mit Berücksichtigung der politischen Zeitgeschichte. Cicero wird hier in seiner Bedeutung richtig und unparteiisch gewürdigt; Caesar, Livius, Sallust, Vergil, Ovid, das augusteische Zeitalter treten lebendig vor uns. Birt zeichnet nur in wenigen Strichen, während Aly über Leben und Werke eingehender berichtet und so lehrreiche, abgerundete Bilder giebt.

Ausführlicher als in seiner Litteraturgeschichte behandelt Aly *Horaz, sein Leben und seine Werke* in einem unter gleichem Titel erschienenen Büchlein der Gütersloher Gymnasialbibliothek, also auch für reifere Schüler, in fliefsender, für sie verständlicher Sprache; nur hätten wir der besseren Übersicht wegen mehr überschriebene Abschnitte gewünscht. — Erwähnt sei hier auch die Pg.-Abh. von Dir. W. Gidionsen, *Studien zu den Litteraturbriefen des Horaz.* Sie beginnt mit einer Gliederung der Epistel an Augustus, — einer vortrefflichen, ausführlichen Disposition — worauf ein Abschnitt „Horaz und die Litteratur seiner Zeit" folgt, geeignet, die Zeit des Horaz und seine Stellung in der so erregten litterarischen Epoche verständlich zu machen; den Schlufs bilden Übersetzungsproben einiger Stellen jener Epistel, entnommen aus des Verf. uns vorliegender Übersetzung der ganzen Epistel vom Jahre 1865.

Bekanntlich wirkte der fromme Vergil am unvergänglichsten auf alle römische und christliche Folgezeit durch sein 6. Buch ein, mit der Schilderung der Unterwelt. Die Seele findet ihren Richter; sie wird eingehen zu ewiger Seligkeit oder ewiger Klage in die Unterwelt. Vergil hat dem Christentum des Mittelalters seine Hölle gegeben, sagt Birt a. a. O. 120. Das ist der Punkt, wo eine sehr gründliche und lehrreiche Pg.-Abh. von Schermann, *Zu Vergils Vorstellungen vom Jenseits* einsetzt, um nach einer in leitenden Gesichtspunkten gegebenen Betrachtung der ganzen vorvergilischen Eschatologie die schwierige Frage der Sibylle und der Sibyllinen, ihres Zusammenhangs mit vergilischen Gedanken in kritischer Erörterung zu prüfen und dann zu zeigen, dafs im A. T. und namentlich in den späteren Apokryphen ein der vergilischen Schilderung vielfach ähnliches Bild der Unterwelt sich findet, endlich den Gründen dieser Parallelen nachzuforschen. Allen Vergilerklärern sei diese höchst nützliche Schrift empfohlen.

II. Schulgrammatiken.

Wie in früheren Berichten an dieser Stelle über den Inhalt und die Einrichtung, so ist im letzten Jb. VII über den Umfang der Schulgrammatik zur Einleitung dieses Abschnitts gesprochen worden.

Leider mufs auch jetzt bestätigt werden, dafs die Ansichten der pädagogischen Stimmführer über Umfang und Einrichtuug der lat. Schulgrammatik noch ziemlich weit auseinandergehen. Früher war man bekanntlich bestrebt, dem Schüler ein mehr oder minder ausführliches Lehrbuch in die Hand zu geben, das für ihn ein brauchbares Hilfsmittel bei der häuslichen Wiederholung der durchgenommenen Regeln sein und zum Nachschlagen bei Her- und Hinübersetzungsarbeiten dienen sollte. Dann kam die Zeit — und sie ist noch nicht vorüber — der kurzgefafsten Lehrbücher, in denen nur der zum Auswendiglernen bestimmte Stoff verzeichnet war. Über die grofsen Gefahren derselben ist Jb. VII, VI 45 f. geredet worden. Neuerdings mehren sich aber diejenigen Grammatiken, welche wie die von Deecke, Landgraf, Fritzsche, Harre, Schmalz, Ziemer einen Mittelweg einschlagen, und ebenso mehren sich die Stimmen derer, welche um der sprachlich-logischen Schulung und der neuen der Lektüre nach den Lehrplänen eingeräumten Stellung willen für die lat. Schulgrammatik eine nicht zu knappe Systematik und ausreichende Berücksichtigung der Erscheinungen in den Schulschriftstellern fordern. Und mit vollem Recht. Denn die verkürzten Grammatiken haben noch zwei früher nicht erwähnte Übelstände im Gefolge. Jene behalten mit ihrer Einschränkung der grammatischen und Formenerklärung der Thätigkeit des Lehrers zu viel vor. Es genügt nicht, dafs der Lehrer die nötigen Ergänzungen giebt, oder es reifst grofse Unsicherheit ein, da doch kaum zu hoffen ist, dafs sämtliche Schüler des Lehrers erläuternde und ergänzende Bemerkungen sich merken werden. Der Schüler mufs vorkommendenfalls ein Hilfsmittel in der Hand haben, aus welchem er sich Aufklärung holen kann. Je kürzer und skelettartiger aber die Grammatik, desto mehr nimmt ihre Behandlung und Einübung die noch mehr als früher angespannte und gehäufte und zeitlich doch so beschränkte Thätigkeit des Lehrers in Anspruch. Da der Schüler ferner bei den häuslichen Übersetzungen ins Lat. keine Hilfe in seiner kurzen Grammatik findet, mufs der Lehrer auch hier für die verschiedenen Befürfnisse in der Stunde sorgen und einhelfen, und auch das kostet Zeit, und die stilistische Fertigkeit geht zurück. Eine weitere Gefahr entsteht für die Kenntnisse der künftigen Philologen. Unsere Schüler verlassen grammatisch und stilistisch weniger gebildet das Gymnasium und die späteren Philologen unter ihnen treten mit weit geringeren grammatischen Kenntnissen, als wir sie heute besitzen, ins Amt; denn was man in neun Schuljahren weniger an Grammatik erlernt hat, ist später nur schwer einzuholen. Dieser unvermeidliche Rückgang jenes sprachlichen Wissens, welches das Rückgrat aller Sprachkenntnisse ist, eröffnet eine traurige Perspektive für die Zukunft, und schon aus diesem

Grunde mufs man wünschen, dafs die lat. Schulgrammatik als die Hauptgrammatik des Gymnasiums einen nicht zu knappen, sondern systematisch möglichst vollständigen Zuschnitt erhalte und nicht blofs die notwendigen nackten Thatsachen lehre, sondern auch Erklärung und kausale Verknüpfung der in der Schullektüre vorkommenden Spracherscheinungen in bündiger und klarer Form berücksichtige. Kurz, mehr Fleisch und Blut, weniger Knochen! Mehr Pragmatik! Man kann wohl so und so viel grammatische Thatsachen aus dem Unterricht verbannen, aber man kann sie nicht abschaffen. Solange Livius und die Dichter gelesen werden, mufs die Jugend auch ihre Formen kennen. Und es entspricht gar nicht einmal dem „Sinn und Willen" der Lehrpläne, möglichst gekürzte Lehrbücher der lat. Grammatik in den Gymnasien zu gebrauchen.

Auf diesem hier dargelegten und neuerdings wieder mehr als richtig erkannten Standpunkte stehen Männer, deren Stimme im Rate der Pädagogen etwas gilt, wie P. Cauer, Heynacher, Schmalz, Fügner, Franz Müller, Gerstenecker, Gillhausen, Th. Vogel, Weisweiler, s. oben S. 18. Zu ihnen gesellt sich nun v. Kobilinski, der NJ. II, 55 bemerkt, es sei ganz unrätlich, den Lehrstoff der Syntax durch Beschneidung ihres Inhalts zu reduzieren. „Zunächst müfste hier der praktische Grund den Ausschlag geben, dafs ein Lehrbuch den Wünschen einer gröfseren Zahl von Benutzern eher durch den reicheren Inhalt als durch Kürzung gerecht wird; denn eine Regel zu streichen macht keine Schwierigkeit, etwaige Zusätze und Ergänzungen aufzunehmen ist unbequem. Ferner gestattet der umfangreichere Stoff eine gröfsere Freiheit des Unterrichts, welche für diese grammatische Disziplin in den oberen Klassen wünschenswert und bei der Verschiedenartigkeit der Lektüre geboten scheint. Überhaupt aber ist die Entscheidung über die Unwichtigkeit einer Regel schwer zu fällen, und kaum wird sich eine Bemerkung finden lassen, die nicht dem Gebäude der Syntax derartig eingefügt ist, dafs ihre Loslösung die Festigkeit desselben lockern könnte. Darum ist es ein Verdienst, die billige Popularität, welche manche neuen Lehrbücher durch die Kürzung des grammatischen Stoffes erstreben, zu verschmähen und der Syntax den Inhalt nicht zu entziehen, der sie befähigt, die Schüler bis zum Abschlufs des grammatischen Unterrichts zu begleiten."

Diesen von so gewichtigen Seiten ausgesprochenen Grundsätzen vermag die neue *Lat. Schulgrammatik* von Franz Friedersdorff nicht voll zu genügen. Sie gehört mit ihrem Umfange von 188 Seiten auch zu der Klasse der „komprimierten" Grammatiken und sollte ursprünglich eine verkürzte Bearbeitung des alten Zumpt im Sinne der heutigen Pädagogik und der jüngsten preufsischen Schulreform werden. Aber vom alten Zumpt wird man wenig wiederfinden, weit eher Ähnlichkeit mit der Grammatik von Ellendt-Seyffert. Das Bestreben, „sich der Kürze zu befleifsigen", ist dem Verf. gelungen, aber was er aus dem Lehrstoff als entbehrlich ausgeschieden, ist so viel, dafs seine Absicht, den Rat suchenden Schüler nicht im Stich zu lassen, nur zu oft vereitelt wird. Obwohl

die Herrschaft des Ciceronianismus durch die neuen Lehrpläne endgültig abgethan ist, baut Verf. seine Regeln dennoch nur auf der Sprache Ciceros und Caesars auf. Ja, nicht einmal auf der Sprache aller Schulschriften Ciceros. Nur ein Beispiel. Während Cicero sagt (vgl. Ziemer lat. Gr. § 304 II, Anm. 1): *Nego in Sicilia quidquam fuisse, quin conquisierit,* oder: *Nullum patiebatur esse diem Hortensius, quin in foro diceret* — lehrt Fried. § 177, 1: „*Quin* steht konsekutiv für das Relativum *qui non*, aber nicht für die obliquen Kasus!“ Und Livius geht trotz seiner nun bevorzugteren Stellung ganz leer aus. v. Kobilinski in seiner Rez. ZG. 1894, 154 ff. hat dem Verf. also mit Recht bewiesen, dafs das sogenannte Schullatein dieser Art nicht einmal eine Verminderung des grammatischen Stoffes erzielt, dafs vielmehr der weitere Umfang der Sprachgesetze ihren Inhalt vereinfacht. Daher müfsten Regeln fallen, die für die Historiker nicht passen. Andererseits erlaubt es uns der Raum hier nicht, zu zeigen, wieviel Nichtentbehrliches in dieser Grammatik vergebens gesucht wird. Die Beispiele für die Kasuslehre bewegen sich meist in allgemeinen Sätzen oder sind aus Caesar, selten eins aus Nepos. Stimmt das mit den Lehrplänen, welche induktive Ableitung der Regeln aus passenden Beispielen der Klassenlektüre fordern? Was nützen dem Quartaner Beispiele aus Caesar, der nicht seine Lektüre ist? Die Lehren der Sprachwissenschaft sind oft vernachlässigt, obwohl sie in der Syntax wenigstens ein Recht auf Beachtung haben. So ist gänzlich verunglückt die Hauptregel § 105 über den Abl. comp., ferner ist der Abschnitt über Infinitiv, Acc. c. inf., Nom. c. inf. ganz nach der alten Schablone unserer meisten Grammatiken geschrieben trotz Surbers von der Wissenschaft anerkannten Lehren, welche das Verkehrte des üblichen Verfahrens sonnenklar beweisen. Und das faktische *quod*, welches seiner Verwendung nach mit dem kausalen *quod* nicht das mindeste zu thun hat, wird doch unter die Kausalsätze § 179 gemischt, § 162 B ähnlich der Indikativ nach Verallgemeinerungen mit *quisquis, utut* etc. unter die Hauptsätze ohne jede Bemerkung eingefügt. Mufs man ferner in Fällen wie § 162 A im Deutschen den Konjunktiv gebrauchen? Der Indikativ ist sehr wohl statthaft. Wie stimmt ferner § 155 Anm. 1 zu dem Anfang von § 125: „Wenn der Infinitiv sein eigenes Subjekt (wirklich?) hat, so steht dies im Akkusativ?“ Nach dieser wunderbaren Regel müfste doch auch das Subjekt im Satze mit Inf. histor. im Akkusativ stehen. Diesen und ähnlichen zahlreichen Mängeln, unter denen aber die nicht genügende Zuverlässigkeit, die traditionelle, zum Teil unwissenschaftliche Fassung der Regeln am schwersten empfunden wird, stehen freilich nicht unbedeutende Vor-ge gegenüber. So ist die Form der Regeln selbst meist geschickt, kurz d bündig, so dafs sie leicht eingeprägt und gemerkt werden können. cht wenige Abschnitte verraten durch ihre ganze Anordnung der Teile dagogische Erfahrung und den sicheren Takt des Praktikers. Eine ne Schulgrammatik darf zwar selten auf einen allgemeinen Beifall chnen, selbst wenn sie von einem hervorragenden Schulmanne verfafst

ist, doch diese von Fried. wird um so weniger darauf rechnen können, als wir bewährte Grammatiken dieses Genres schon in Holzweifsig, Schultz-Wetzel und Ellendt-Seyfferts neuester Auflage besitzen. Er hätte also einem Lehrprinzip, das von Vertretern einer besseren Geistesrichtung schon verurteilt wird, nicht ein solches Zugeständnis machen sollen, indem er den Stoff noch mehr beschnitt und prefste und es noch ein paar Druckbogen billiger that als seine Vorgänger. Kurz, diese Grammatik, so bestechend sie auch auf den ersten Blick ist, hat durchaus keine Daseinsberechtigung in irgend welcher hervorragenden Eigenart, wie sie z. B. den Grammatiken von Landgraf, Harre, Wagener-Schmalz, ja selbst Stegmann zuerkannt wird. Man mufs sie darum fragen Dic, cur hic? Ein Druckfehlerverzeichnis fehlt, aber S. 151 steht einmal „kondizinale“, § 162 A mufs das Komma vor „Gegenwart" hinter dem Worte stehen u. a. m. Die Fassung von § 200 verleitet den Schüler zu dem Glauben, es gebe keine Relativsätze im Indikativ.

Ebensowenig konnten wir Jb. VII, VI 53 die Notwendigkeit der Neubearbeitung von *Landgrafs Lat. Schulgrammatik für norddeutsche Gymnasien* durch H. Fritzsche einsehen. Allerdings lag damals nur erst die Formenlehre vor; aber in unserer Überzeugung kann uns die inzwischen eingetroffene Syntax nicht wankend machen. Um aber nicht mifsverstanden zu werden, bemerken wir gleich vorweg, dafs diese Neubearbeitung an sich eine mühevolle und sorgfältige, also keine üble ist; sie entspricht ganz unseren Grundsätzen, die oben ausgesprochen sind und die man auch in dem Vorworte lesen kann — aber wir hielten und halten noch die Umarbeitung selbst für nicht nötig, weil das Neue zu wenig einschneidend und wesentlich und Landgrafs Lehrbuch selbst ein vorzügliches, ohne weiteres für unsere Verhältnisse brauchbares ist. Überdies ist der Umfang beider Bücher ziemlich derselbe. Was nun die Syntax anbetrifft, so werden die Fufsnoten wie schon in der Formenlehre nicht jedermann gefallen, obwohl anzuerkennen ist, dafs die Anwendung der Petitschrift das minder Wichtige besser abhebt. Ein gröfserer Unterschied macht sich bei Fritzsche eigentlich nur im Anhange bemerkbar. Hier ist der stilistische Stoff abweichend von Landgraf mehr für die Zwecke des Herübersetzens mit vollem Rechte zugeschnitten, daneben bedeutend verkürzt, dafür sind einige wichtige Synonyma neu hinzugekommen, die Metrik ist auf Horaz ausgedehnt und der Anhang noch um das Kapitel Münzen, Mafse und Gewichte bereichert. Das sind jedenfalls dankenswerte Zugaben des tüchtigen Grammatikers, dessen grundsätzlichem Standpunkt hinsichtlich dessen, was dem Bedürfnis der Schüler entspricht, man nur zustimmen kann, doch bleibt abzuwarten, ob sein Werk neben Landgraf in unseren Schulen sich heimisch machen wird.

Den Bedürfnissen unseres heutigen durch die Lehrpläne bestimmten lat. Unterrichts entspricht auch die neue, 2. Auflage von Harres Lat. Schulgrammatik, deren II. Teil: *Die Syntax* im Berichtsjahre erschien, während die Formenlehre in 3. Aufl. bereits im Jb. 1891 IV 58 be-

sprochen werden konnte. Ganz wie diese gewährt die Syntax, die uns nur in einzelnen Partieen dürr und lückenhaft erscheint, in den meisten Sachen auch dem vorgeschrittenen Schüler umfassende Belehrung und, wo es wünschenswert, lichtvolle Deutung der Erscheinungen. In diesem mit bekannter Meisterschaft wohlgegliederten System hebt sich das Wichtigste, der wirkliche Lernstoff von dem minder Wichtigen, aber gelegentlich Nötigen klar erkennbar ab. Auch die kaum anfechtbare Zuverlässigkeit der gesamten Lehren ist hinreichend bekannt und anerkannt. Neu ist die Paginierung des Anhangs mit römischen Ziffern. Er enthält auf 9 Seiten das Wichtigste über Silbenmessung und Verslehre, auch mit Rücksicht auf Horaz, auf weiteren 13 Seiten die dichterischen Formen, die Besonderheiten der vor- und nachklassischen Sprache in Formenlehre und Syntax, so dafs der Schüler hier mehr findet als in anderen Schulgrammatiken, wie man denn heutzutage von einer Schulgrammatik verlangen mufs, dafs sie möglichst alles Typische und Charakteristische der Sprache der Schulschriftsteller in geklärter, systematischer Form darbiete. Es fehlt hier also auch nicht eine Belehrung über Tropen und Figuren, Satzbau und Wortstellung; die stilistischen Bemerkungen nehmen 24 Seiten ein (Landgraf und Ziemer etwa 30, Fritzsche 27, Friedersdorff 13 Seiten, ohne die „Wortstellung“ mitzurechnen). Harres nach Form und Inhalt tüchtige Syntax nimmt endlich, ganz im Sinne der Lehrpläne, vielfach Rücksicht auf die übrigen Schulsprachen, namentlich in den Fufsnoten. Sie gehört zu den besten, die wir besitzen, und ist überhaupt, ohne es auf dem Titel auszuposaunen, den Lehrplänen nach jeder Richtung hin entsprechend.

„Nach dem Urteil Sachkundiger entsprach,“ wie Stegmann im Vorwort zur neuen, 6. Aufl. seiner *Lat. Schulgrammatik* bemerkt, „auch diese schon in ihrer bisherigen Gestalt den neuen Lehrplänen.“ Das Ziel der Lehrpläne kann ein tüchtiger Lehrer mit jeder Grammatik, auch mit einer mangelhaften und aufs knappste zugeschnittenen, erreichen, nur wird die Arbeit ihm und den Schülern, die den fehlenden Stoff durch den mündlichen Unterricht aufnehmen müssen, sehr viel saurer und schwerer. Wir geben zu, dafs sie bei Stegmann das Wesentlichste finden. Denn nachdem die 4. Aufl. gegen die dritte durch Aufnahme der „Grammatisch-stilistischen Bemerkungen“ um 9 Seiten gewachsen war — ein Umfang von 232 Seiten, der seitdem geblieben ist — gehört das Buch allerdings nicht zu der Klasse der aufs äufserste gekürzten Lerngrammatiken. Die Abänderungen in der neuesten Aufl. beschränken sich auf Einzelheiten; nur der Abschnitt über die Präpositionen ist auf mehrseitigen Wunsch wesentlich erweitert worden. Dafs diese Grammatik, oft den Ellendt-Seyffert aus altem Besitzstand verdrängend, eine so unglaublich schnelle Verbreitung fand, verdankte sie manchen Vorzügen, die sie vor älteren Schwestern voraus hatte, und Jugend nicht ohne Tugend reizt immer noch mehr als altgewordene Tugend —; nun sind aber dem Stegmannschen Lehrbuche höchst achtbare, gleich- oder in vielen Punkten mehrwertige

Konkurrenten erwachsen, und es bleibt abzuwarten, ob sie ihm nicht das Feld streitig machen. Ref. enthält sich hier jedes weiteren Urteils, um dem streitlustigen Verf. nicht wieder Gelegenheit zu ähnlichen, in einem für Schüler bestimmten Lehrbuche höchst unangebrachten persönlichen Angriffen zu bieten, wie sie in den letzten Vorreden Verf. gegen ihn gerichtet hat. Der Verf. hätte dies in anderer, urbaner Form an jener Stelle thun, oder sich eine andere Stätte suchen sollen, wo er seinen Zorn ablagern, seinen Vorwürfen Luft machen kann.

Einen sehr ansprechenden Eindruck macht die in Österreich unter Mitwirkung von O. Gehlen von V. Thumser umgearbeitete 8. Aufl. der *Lat. Schulgrammatik* von Karl Schmidt. Sie hat den gleichen Umfang wie die Stegmannsche, enthält aber doch noch etwas mehr Stoff, weil alles minder Wichtige oder der Erklärung Bedürftige in kleinem Druck in oft umfangreichen Fufsnoten untergebracht worden ist. Mit diesem ausreichenden Mafse der Darbietung, der strengen Sonderung zwischen dem für den Schüler nötigen grammatischen Rüstzeug und dem zur Erweiterung und Vertiefung dienenden Lehrstoffe in Form von Parallelparagraphen eint sich didaktische und praktische Geschicklichkeit in der Fassung der Regeln selber, eine dem Kenner leicht in die Augen fallende Vertrautheit des Bearbeiters mit den Ergebnissen der grammatischen Wissenschaft; und nur eine vielleicht übertriebene Ängstlichkeit, dem Schüler immer nur verdauliche Kost zu reichen, hat ihn hier und da von wünschenswerten Änderungen ferngehalten. Beispielsweise hätte die Lehre von der Funktion des Acc. c. inf. als Subjekt oder Objekt mit Rücksicht auf ihre Unzuträglichkeiten nicht beibehalten, sondern der Abschnitt nach Surbers Anregungen umgearbeitet werden sollen. Dann wäre auch die nicht richtige Angabe in § 358, *aliquem* sei in Sätzen wie *senem ante tempus fieri miserum est* zu ergänzen, weggefallen; § 332 wäre das faktische *quod* nicht aus dem kausalen abgeleitet, sondern umgekehrt. Doch findet sich dergleichen Anfechtbares nicht zu viel; manche werden dahin z. B. noch die Genusregeln in Versen rechnen. Was sonst gegen die 7. Aufl. geändert ist, dürfte Beifall finden. Die Stammtheorie und die Bildung der Kasus ist in einer den Lehren der Wissenschaft entsprechenden Übersicht am Ende der Formenlehre (Kap. XXXI) zu verdienter Geltung gekommen. So wird hoffentlich die tüchtige Neubearbeitung, die mit schonender Pietät vollzogen ist, dem bewährten Buche die alten Freunde bewahren, neue gewinnen.

Von den im vorigen Jb. angezeigten neueren Grammatiken sind inzwischen mehrfach Rezensionen erschienen. Soweit sie Deecke betreffen, stimmen sie im wesentlichen mit dem daselbst von uns gefällten Urteil überein, vgl. Gebhard in BbG. 429. — Das Urteil über Ziemer-Gillhausen lautet günstig. Über ihre Syntax spricht ausführlich Fügner in WfklPh. 1894, 349 ff.: er freut sich über sie im Gegensatz zu der mageren Grammatik von Waldeck und wird ihrer Eigenart und ihren eigentümlichen Vorzügen voll gerecht. Franz Müllers Anz. in BphW. 1894 nennt die

Syntax „ein wahres Kabinettsstück“, Z. zeige sich hier als Meister, der überall mit der peinlichsten Sorgfalt verfahre und die Thatsachen in einer Weise erkläre, wie es wohl den wenigsten der bisherigen Schulgrammatiker am Herzen gelegen habe, noch gelungen sei, sowohl dem Namen als ihrem Wesen nach. Müller hofft, diese mit Konsequenz auch in der Formenlehre auf wissenschaftlicher Grundlage aufgebaute Grammatik werde in den von der Behörde zu erwartenden Index librorum licitorum aufgenommen werden. Univ.-Prof. W. Pecz billigt in Egyet. Phil. Közl. 1894 I ebenfalls das ganze System, das mit pädagogischem Takte die neuesten Errungenschaften der Sprachwissenschaft verwerte, und empfiehlt das „ausgezeichnete“ Lehrbuch wärmstens. A. Warth, welcher die Formenlehre in SddBl. 145 anzeigt, sagt, sie sei den neuen Lehrplänen angepaſst durch Vermehrung der Übersichtlichkeit, Vereinfachung der Genusregeln, Berücksichtigung mnemonischer Gesichtspunkte u. s. w. Die Neuerung der Aufstellung des „Perfektivstammes“ sei nicht übel. In der Revue critique 1893, 444 werden die Grammatiken von Waldeck und Ziemer zusammen von L. angezeigt und letztere von beiden als „seule recommandable“ bezeichnet. — Schödels Elementargramm. wird von Gschwind in Msch. 193 wegen ihrer Anlage nach der induktiven Methode gerühmt und von Stegmann in WfklPh. 955 eine sorgfältige und verständige Arbeit genannt; von Ellendt-Seyffert 37. Aufl. rühmt er daselbst 955 den Fortschritt in der ganzen Anordnung und Fassung der Regeln; die durch sehr störende wiederholte Änderung gewonnene Gestalt des Buches sei auch jetzt noch keineswegs als endgültig zu betrachten. — Von kleineren Grammatiken und Abrissen sahen wir: Franz Faſsbaender, *Kleine lat. Sprachlehre;* B. Köhler, *Formenlehre der lat. Sprache für VI und V*[4]; H. J. Müller, *Lat. Formenlehre für VI;* K. Becker, *Hauptregeln der lat. Syntax;* J. P. Jungels, *Abriſs der lat. Formenlehre* und Joh. Paveč, *Der junge Lateiner.* Das Büchlein von Faſsbaender ist für Realgymnasien und unvollständige Anstalten bestimmt; ein Lernbuch mit Ausscheidung des Entbehrlichen, giebt es die Formenlehre (57 S.) auf Grund einer statistischen Zusammenstellung des bei Nepos, Caesar und in Ciceros Reden vorhandenen Wortschatzes, die Syntax läſst das mit dem deutschen Sprachgebrauche Übereinstimmende fort. Was am Buche auszusetzen, hat Wartenberg Gm. 1894, 15 bereits aufgezeichnet; wir fügen hinzu: die Beispiele zur Kasuslehre sind zu wenig aus Nepos entnommen, die Fassung von § 202, 172 (füge ein „und Objekt“), 231 ist zu ändern. Geschieht eine solche Verbesserung nach den von der Kritik geäuſserten Wünschen, so ist das schön ausgestattete, sehr gefällige und in vielem lobenswerte ...ch als durchaus für seinen Zweck brauchbar den Anstalten zu empfehlen. ...öhlers Büchlein ist ein fast ganz regelloser, nur die Formen enthalten...er Auszug aus Ellendt-Seyffert, das von H. J. Müller ein besonderer ...bdruck des Anhangs in seinem lat. Übungsbuche für VI und für diese ...lasse auch vollkommen ausreichend; über Beckers Hauptregeln sprachen ...ir schon kurz Jb. VII, VI 32; sie geben eine knappste Übersicht über

das Gerippe der Syntax. Was mit Jungels Abrifs gewonnen werden soll, ist uns unklar, denn mehr als 26 Seiten — soweit geht der erste Teil bis zum Ende der Deklinationen — verwenden unsere Formenlehren in den gebräuchlichsten Grammatiken für die Deklinationen auch nicht. Doch ist die III. Deklination, die schwierigste Partie, nicht übel aufgebaut. — Das Büchlein von Paveč, in Taschenbuchformat, will eine lat. Grammatik in übersichtlicher Fassung zum Zweck von Repetitionen für den Schüler sein und mag als solche passieren. Nur operiert Paveč mit Stämmen, ohne dem jungen Lateiner zu sagen, was ein Stamm ist oder wie man ihn findet.

III. Lese- und Übungsbücher.

Ganz neue Elementarbücher liegen uns aus diesem Berichtsjahre nicht vor, sondern nur abgeänderte Auflagen, über die wir uns kurz fassen, weil sie meist das gemeinsam haben, dafs sie der Ordnung der neuen Lehrpläne sich fügend ihren Stoff umgeformt und z. B. die Deponentia, wo solche noch im Sextanerbuche standen, daraus entfernt haben. Wir beginnen mit Sexta.

Für VI. Dies gilt für die neue 7. Auflage des Übungsbuches von Busch-Fries. An die Stelle der Deponentia sind neue Abschnitte getreten, die mit ihrem zusammenhängenden Inhalte den losen Schwarm zerflatternder Einzelsätze angenehm unterbrechen. Der Wunsch liegt nahe, es wären diesem Grundsatze noch mehr Einzelsätze geopfert worden. Die Erweiterungen der im Anhange gegebenen Zusammenfassungen ist willkommen. — Die *Vorschule* von Schultz-Führer in 3. Aufl. hat nur geringe Veränderungen erfahren, die auf Billigung rechnen dürfen. Ihre Vorzüge sind aus Jb. V, IV 38 und Jb. I 160 zu ersehen. — Bonnells *Übungsstücke*, neu bearbeitet von W. Mewes in 13. Aufl., sind zwar verkürzt worden, aber für die VI trotzdem vollkommen ausreichend. Die gute Methode, auch darin sichtbar, dafs der Wortschatz sich besonders an Caesar und Nepos anlehnt, ist geblieben. — Beck-Haag ist in 8. Aufl. gegen die früheren verändert. Ganze Lesestücke, wie Fabeln, erscheinen nun früher; das Unregelmäfsige ist entfernt, die Stücke zur Einübung der Konjugation sind besser geordnet, überhaupt oft Musterbeispiele vorangestellt. Alle Änderungen sind teils berechtigt, teils als nötig anzuerkennen. — O. Küblers *Pensum für VI*[2] vereinigt einen grammatischen Teil (42 S.) und ein Übungsbuch (52 S.). Des Verf. Methode ist aus Jb. II B 84 f. bekannt als aus langjähriger durchdachter Praxis hervorgegangen. Seine Pensa umfafsten früher die Klassen VI—IV. Nun ist das für VI abgetrennt erschienen. Auch hier sieht man, wie die Einprägung eines angemessenen Wortschatzes mit dem Unterricht in der Grammatik in die notwendige engste Verbindung gesetzt worden ist. Darum sind die in dem

grammatischen Teile eingefügten Satzbeispiele meist den Lesestücken entnommen. Letztere wiederum zeichnen sich in den unvermeidlichen Einzelsätzen dadurch aus, dafs sie auf bunt durcheinandergewürfelte Subjekte, die sonst in den Lesebüchern beliebt sind, wie Sulla, Caesar, Krösus, Solon verzichten, vielmehr einen gewissen Zusammenhang des Sinnes herzustellen suchen. Der Kenner wird mit besonderer Befriedigung die geschickte und treffende Bestimmung der Wortbedeutungen herausmerken. Es darf aber nicht verschwiegen werden, dafs Verf. in der Formenlehre so konservativ ist, dafs er alle Neuerungen streng abweist. Darum ist in der Deklination von Stämmen nicht die Rede; die Verba haben noch vier Stammformen; auch laudatum sum und laudata sumus wird noch gelehrt. S. 14 steht *gnis* statt *ignis*. — Das Unterrichtswerk von O. Lutsch für VI und V war von Hause aus wesentlich in den Normen der Lehrpläne gehalten, ehe sie noch erschienen waren. Es bedurfte daher die 2. Aufl. keine erheblichen Änderungen der Anlage, aber eine Sichtung des Stoffes und Wortschatzes ist eingetreten. Wir erkennen die Notwendigkeit und Zweckmäfsigkeit der im Begleitwort S. 3 ff. namhaft gemachten Änderung in der Pensenverteilung und der Vereinfachungen an. Fast an jedem Stücke erkennt man die bessernde, Schwierigkeiten beseitigende Hand des Herausgebers. Wir haben uns bereits früher über diesen Lehrgang, der eine Verbesserung der Perthesschen Methode sein will, im allgemeinen günstig ausgesprochen; wir können ebensowenig in den Tadel Scheindlers, dem diese Art zusammenhängender Lektüre gar nicht gefällt, wie in die schroffe Verurteilung von seiten Lattmanns („Die Verirrungen") einstimmen. Lutsch soll danach das Wesen der Induktion falsch verstanden und die sog. induktive Methode entstellt, selber Stücke zubereitet haben, um den Knaben schon früh zusammenhängende Darstellung zu bieten; die Erzählung sei breit und unbelebt, die geschichtliche oder sagenhafte Überlieferung verballhornt, der Wortgebrauch zum Teil ungeheuerlich. Gegen diese starken Anklagen verantwortet sich Lutsch in seinem Begleitschreiben S. 7 ff. mit Erfolg. Man darf auch nicht übersehen, dafs jene verurteilende Kritik gegen die 1. Aufl. gerichtet war; in der 2. ist doch so vieles anders geworden, dafs dem von Lattmann Getadelten hier und da der Boden entzogen ist. Man mufs endlich bedenken, dafs an die ersten zusammenhängenden Stücke, die man einem Sextaner vorführen kann, zumal wenn dies gleich im Anfange des Unterrichts geschieht, sowohl nach der Form wie nach dem Inhalt nicht allzu grofse Ansprüche gemacht werden dürfen. Die Bücher von Lutsch für VI und V und das dazu gehörige sehr sorgfältig und praktisch gearbeitete Vokabularium von [S]ternkopf sind in Einzelheiten auch jetzt noch verbesserungsfähig, aber [d]er Lehrer, der mit ihnen arbeitet, wird mit ihnen zufrieden, dem Schüler [w]erden sie lieb und angenehm sein. — Die lebensvolle Verjüngung der [v]eralteten Ostermannschen Übungsbücher durch H. J. Müller ist in den [E]inzelheiten im vorigen Jb. zur Sprache gekommen. Der neue Geist, der [h]ier eingezogen, ist allerseits freudig begrüfst worden: schon wurde die

2. Aufl. des Teiles für VI nötig. Im Vokabular ist die alte alphabetische Ordnung mit Recht verlassen. Die lat. Stücke werden um einige Einzelsätze vermehrt, anderes praktischer gestaltet, so dafs nach ungefährer Berechnung das Pensum um eine Arbeitszeit von zwei bis drei Wochen gekürzt ist. Ein kurzer Abrifs der Formenlehre ist nun beigefügt. Die neue Gestalt soll nun endgültig beibehalten werden, wenngleich die 1. Aufl. noch weiter fortgeführt wird. — V. Müller hat in 2. Aufl. eine Ausgabe B veranstaltet, welche das mehr Unregelmäfsige ausscheidet. Über die Vorzüge dieses Systems ist in früheren Jbb. mehrfach gesprochen. Aus dem früheren Teile für V sind wiederum einige Kapitel in das Quartabuch verwiesen.

Für V. Der Umfang des Quintateiles von V. Müller[2] wurde durch Umarbeitung und Kürzung sehr verringert, dem Wörterverzeichnis zu den Paragraphen ein alphabetisches Verzeichnis angefügt. — Bonnell-Mewes[13] beginnt nun mit den Deponentien, dafür sind am Schlusse die wenigen poetischen Fabeln in Wegfall gekommen. Auch dieses Buch hat nun nach einzelnen Veränderungen eine bestimmte, feste Gestalt erlangt, an der festgehalten werden soll. — Dem im vorigen Jb. erwähnten *Lat. Übungsbuche* von F. Schultz für VI[15] ist nun der Teil für V[15], von demselben Herausgeber J. Weisweiler bearbeitet, gefolgt. Auch hier sind die Vorzüge der älteren Unterrichtsweise bewahrt und doch die neuen lehrplanmäfsigen Anordnungen in ausreichendem Mafse erfüllt; es ist eine ähnliche Auferstehung des alten Schultzschen Übungsbuches, wie sie durch H. J. Müller die alten Ostermannschen Bücher erfahren haben. Wir hätten nur hier und da die Absetzung kürzerer Abschnitte gewünscht; sie sind vielfach zu lang, manchmal auch etwas zu schwer geraten, ihr Wortschatz ist nicht frei von Seltenheiten. Auch das Quantum des sonst gut methodisch aufgebauten Stoffes selbst verträgt noch wohl eine Minderung; der Inhalt des Kap. 24 (vom Infinitiv und Partizip) konnte eine frühere Stelle bekommen. Weisweiler, ein tüchtiger Kenner der lat. Sprache und erfahrener Didaktiker, macht dem Lehrer und Schüler die Arbeit nicht gerade leicht; er verlangt ernste, stramme Arbeit; dafür giebt er aber inhaltlich passende und anziehende Erzählungen aus der griechischen Heldensage, während die andere Hälfte aus lehrhaften Einzelsätzen besteht. — Das *Übungsbuch für das zweite Jahr des Lateinunterrichts* von Elsner und Pfeiffer nimmt mit Grammatik und Wörterbuch 300 Seiten ein. Beneidenswertes Württemberg, wo man in 10 wöchentlichen Lehrstunden den gröfsten Teil dieses Pensums absolvieren kann! Alles zu verarbeiten, ist weder möglich noch beabsichtigt; es wird dem Lehrer Spielraum gelassen. Im Gegensatze zu dem Stoffe fürs erste Jahr (vgl. Jb. VI, IV 61) ist hier den zusammenhängenden Stücken nahezu doch die Hälfte des Buches eingeräumt. — Der 3. Aufl. des Perthes-Gillhausenschen Lesebuchs für V ist nach sechs Jahren die vierte gefolgt. Sie verdankt der Mitwirkung des Herrn Dr. Wolff, welcher dies tüchtige Unterrichtswerk in der Schule erprobt hat, manche Besserung. Er hat die Ein-

fügung praktischer neuer Sätze und der Stücke 194—210 veranlafst: an Stelle der mehrfach, auch von uns, für zu schwer erklärten Abschnitte aus Horaz stehen nun zwei Prosastücke über Epaminondas aus Nepos und Stücke aus Ovid Aber auch diese, so sorgfältig sie auch gewählt und so vortrefflich sie im Vokabular kommentiert worden sind, müssen wir für Quinta ablehnen. Gerade diese ausführliche Präparation (15 Seiten gegen 9 S. Text) beweist am besten, dafs auch sie für den Quintaner zu schwer sind und über sein Verständnis hinausgehen. Eher lassen wir uns die zehn leichten Fabeln des Phädrus als Schlufs des Lesebuchs gefallen. Von bemerkenswerten Änderungen sind zu erwähnen: die Ausscheidung bezw. Einfügung einzelner neuer Stücke im Einklang mit der neuen Ordnung in der 5. Aufl. des Sexta-Lesebuchs, sowie Streichung einzelner Sätze in anderen Stücken. Die der Quinta zukommenden schwierigeren, wichtigen Formen sind überall genügend und in nicht zu wenigen Sätzen zur Anschauung gebracht. Gillhausen vermeidet überhaupt mit nicht geringer Geschicklichkeit die Scylla des bunten Wirrwarrs inhaltsloser Einzelsätze, ohne in die Charybdis allzu schwieriger zusammenhängender Stücke zu verfallen. Erstere sind nicht ganz beseitigt, treten aber wenigstens gegen durchaus formell und inhaltlich geeignete geschichtliche und dialogische Stücke zurück. Im Vokabular sind aus Sexta bekannte Wörter nicht wieder aufgenommen; von praktischem Wert sind hier die wiederholenden Zusammenstellungen zur Anbahnung und Förderung des grammatischen und etymologischen Verständnisses. Man hat in neueren Lesebüchern das reiche Material derselben auch für die Syntax zu ordnen und fruchtbar zu machen gesucht und zwar in geeigneten Zusammenstellungen am Schlusse. Aber man müfste dann verlangen, dafs die Beispiele im wesentlichen mit denen der Schulsyntax, wie sie in Quarta gelehrt wird, übereinstimmen, damit der Schüler nicht zweimal Verschiedenes lernt. Das wird nicht immer möglich sein. Wir billigen daher die Gründe, aus welchen Gillhausen auf diese Neuerung verzichtete. Ohne Zweifel hat die neue Bearbeitung an Brauchbarkeit gewonnen. — Das neue *Übungsbuch* von Ed. Wolff schliefst sich bald enger bald freier an das von ihm herausgegebene Lesebuch aus Herodot von Weller an, welches wir im Jb. VII an dieser Stelle besprachen. Gefälliger Inhalt und gefälliger Ausdruck vereinigen sich hier. Dem Quintaner wird allerdings das Übersetzen der geschichtlichen Lesestücke trotz der beabsichtigten Anleitung des Lehrers keine leichte Aufgabe sein. Aber der Verf. nimmt einen Gebrauch derselben noch für spätere Klassen in Aussicht. Beide, das lat. Lesebuch wie das Übungsbuch, sind so angelegt, fs sie eine Vorstufe für die Klassikerlektüre bilden; an den üblichen ang des grammatischen Unterrichts hätte sich dieser Lesestoff nur mit öfster Schwierigkeit anpassen lassen, jedenfalls auf Kosten des anrechenden Inhalts.

Zum Gebrauche für die **Quarta** (3. Klasse) bestimmt sind uns folgende ücher zugegangen: Die *Lese- und Übungsbücher* von V. Müller sowie

von Kautzmann-Pfaff-Schmidt, die *Übungsbücher* von Busch-Fries[5] und von Weisweiler. V. Müller wählt „statt des mit Recht angefochtenen Nepos“ zusammenhängende nach Livius bearbeitete Stücke aus der Königs- und Heldenzeit des römischen Volkes, nachdem das Quintabuch die wichtigsten Abschnitte aus der griechischen Geschichte vorgeführt hat. Ebenso passend wie der Stoff ist der grammatische Aufbau und der dargebotene Wortschatz. Zusammenhangslose Sätze fehlen erfreulicherweise ganz. Der Abrifs der Syntax für IV nimmt 24 Seiten ein. Der Triumph dieses wohldurchdachten Systems des erfahrenen und praktischen Didaktikers wäre noch gröfser gewesen, wenn die Musterbeispiele wörtlich dem Lesestoff hätten entnommen werden können. Man begegnet unter ihnen zwar den aus den üblichen Grammatiken bekannten Sätzen, aber manche sind entlegen oder zu lang. — Bei Busch-Fries[5] sind die Änderungen noch einschneidender als im Sextanerteile. Hier ist mit Recht sehr viel Entbehrliches gestrichen worden. Eine sehr zweckmäfsige Neuerung ist zu erwähnen: Bei der Kasuslehre sind zum Zwecke der induktiven Ableitung der Regeln jedesmal eine Anzahl Probesätze aus Nepos selbst vorangestellt. Der Anhang hier sowohl als in dem später zu erwähnenden Teile für OIII kann als vorzüglich in seiner Art bezeichnet werden. — Wie dieses Übungsbuch lehnt sich das von Kautzmann-Pfaff-Schmidt inhaltlich im wesentlichen an Nepos an, nur dafs es keine Einzelsätze mehr bietet. Es rundet den biographischen Stoff durch Ergänzung zu vollständigen Bildern ab, grammatisch angelehnt an Stegmann und Schmalz-Wagener. Das brauchbare Buch kann aber auch sonst, selbst da, wo nicht Nepos gelesen wird, unbedenklich gewählt werden, zumal ein Vokabular nicht fehlt. — Ein solches fehlt auch nicht der *Aufgabensammlung zur Einübung der lat. Syntax* von F. Schultz[12], nach den Lehrplänen von 1892 von J. Weisweiler bearbeitet. Jene machten eine vollständige Umarbeitung der alten Schultzschen Aufgabensammlung nötig, um die Übungen im Hinübersetzen an die in der Klasse gelesenen Schriftsteller anzulehnen. In zwei getrennten Teilen für IV und für III wird die Kasuslehre im Anschlufs an Nepos, die Tempus- und Moduslehre im Anschlufs an Caesar eingeübt. Der Anschlufs ist aber kein zu enger, sondern auch hier wird die lat. Lektüre erweitert und vertieft. Diese beiden Teile in einem Bande können neben jeder Grammatik gebraucht werden. Wir sehen aus allen hier genannten Übungsbüchern mit Befriedigung, dafs der deutsche Stil in ihnen, sowohl was Satzbau als was guten Ausdruck anbetrifft, sich fortschreitend gebessert hat.

Bisher lehrte man nur Knaben Latein. Fortan mufs nun auch für Mädchengymnasien gesorgt werden. Das wird natürlich so geschehen, dafs die jungen Damen nach einem Jahre gleich den Caesar lesen. Man hat das ja schon an Knaben in der Tertia vorgemacht — mit angeblich vorzüglichem Erfolg, und nicht blofs in Deutschland, vgl. das Haagsche Lehrmittel in Jb. VI, IV 62. Dasselbe ist nun in zweiter

vollständig umgearbeiteter Auflage erschienen, welche uns allerdings nicht vorliegt.

Für die mittleren Klassen bietet sich dar das Übungsbuch von Warschauer II. Teil in 6. verb. Aufl. bearbeitet von C. Dietrich. Es rechnet auf einen Gebrauch in der OIII und UII; da seine Einrichtung aber schon längst bekannt und auch in diesen Berichten schon mehrfach zur Sprache gekommen ist, so braucht nur erwähnt zu werden, dafs die nachbessernde Hand des Herausgebers auch hier nicht gefehlt hat. Das zugehörige Wörterverzeichnis ist in 4. Auflage weiter erschienen. — Für OIII sind ferner bestimmt: Busch-Fries[4] und das *Übungsbuch* von Holzweifsig. Ersteres wurde von Stück 60 ab so eingerichtet, dafs die Wiederholung der ganzen Tempus- und Moduslehre nun der UII zufällt. So kann man hier zur Befestigung und Ergänzung der syntaktischen Kenntnisse auf den aus Caesar bekannten Stoff zurückgreifen. Die lehrplanmäfsige Anlehnung des Übungsstoffes an diesen Schulschriftsteller ist in geschickter, durchaus nicht schwieriger Sprache geschehen. Der Anhang stellt die zur Anwendung gekommenen grammatisch-stilistischen Regeln, die wichtigsten im Übungsstoffe verwerteten Phrasen nach sachlichen Gesichtspunkten und die Synonyma zusammen und bietet endlich noch Memorierstoff aus Caesar — alles ganz nach Analogie der früheren Teile. Trotzdem ist der Umfang der einzelnen Teile nur ein mäfsiger. — Als Fortsetzung des im vorigen Jb. eingehend geschilderten Teiles für UIII hat Holzweifsig nun für OIII die Bücher V—VIII des Bellum Gallicum zum Hinübersetzen ins Lat. folgen lassen. Unser Urteil über die empfehlenswerten früheren Teile dehnen wir auf diesen neuen aus: die Arbeit war eine mühevolle; die Beispielsammlung zur Ableitung der grammatischen Regeln kann auch in diesem Teile die systematische Grammatik nicht entbehrlich machen; endlich hätte man auf dieser Stufe, nachdem der Schüler schon ein volles Jahr Variation zu kosten gehabt hatte, ihm gern einmal hier und da einen anderen, etwas freieren Stoff zur Erholung gegönnt.

Für die oberen Klassen sind fünf Übungsbücher zu verzeichnen. E. Zimmermann bringt die Fortsetzung zu seinen Jb. IV, IV 66, Jb. VII, IV 62 erwähnten Übungsstücken. Sie sind in diesem III. Teile im Anschlufs an das XXI. Buch des Livius gehalten, 77 an Zahl, alle das Verständnis des Schriftstellers fördernd, alle lesbar und bemüht, die einfachere historische Periode des Livius nachzubilden, ohne an die einzelnen Kapitel sich sklavisch und allzu eng anzulehnen. Sie werden daher sehr willkommen sein. — Franz Strauch, *Der lateinische Stil* II. und III. Abteilung ist für die österr. VI. und VII. Klasse berechnet und an die dort üblichen Grammatiken angeschlossen, die Prosalektüre jener Klassen frei ausnutzend. Die einfache, schöne Sprache, deren sich Verf. bedient, verdient alles Lob, nicht minder der planmäfsige grammatisch-stilistische Aufbau: Wiederholung und Vertiefung der Tempus und Moduslehre, lat. Wort- und Satzstellung, wofür im Kommentar noch sehr lehrreiche und treffliche Beispiele aus der Prosalektüre gegeben werden —

eine dankenswerte Arbeit. — H. Reichs *Übungsbuch der lat. Elementarstilistik*, ein neues Werk, enthält in zwei Abteilungen Übersetzungsvorlagen (120 S.) und ein Hilfsbüchlein zum Übungsbuch (80 S.). An 150 kurzen Aufgaben werden die elementaren stilistischen Regeln, die bei uns in die UII fallen würden, planmäfsig eingeübt; jene sind meist historisch gehalten zum Teil im Anschlufs an Livius (und Cicero) und in gutem Deutsch; sodann folgen 100 Synonyma, auch Einzelbeispiele nach Landgrafs Grammatik geordnet, ferner eine Phraseologie. Ein so reicher Stoff läfst sich bei uns in unserer einen Stilstunde natürlich nicht bewältigen, doch wird das Buch auch für unsere Lateinlehrer schon deshalb von Interesse sein, weil es der Sprache des Livius, die ja jetzt mehr in den Vordergrund tritt, vor der des Cicero besonders Rechnung trägt. — Endlich ein neues Bändchen *Variationen zu Tacitus Annalen*, nämlich zu Buch II, von H. Eichler. Das erste Bändchen, Jb. VII, VI 63 günstig beurteilt, hat fast allseitigen Beifall gefunden, nur Oesterlen verdammt in SBl. (allerdings im Einklang mit Th. Vogel in NJ. II 4/5) „solche Umschreibungen, Verwässerungen und Verballhornungen“; die Süddeutschen nähmen lieber gut deutsche Originalstücke und schafften aus ihnen die Schwierigkeiten hinweg. Aber der Herr hat gut reden; er vergifst, dafs wir nicht so viel Unterrichtsstunden haben wie das gepriesene Württemberg, wo die Kompositionen immer am üppigsten gediehen, und dafs diese crambe recocta durch unsere Lehrpläne unvermeidlich gemacht wird. Eichlers neue Variationen sind für Buch II im Satzbau vereinfacht, im Text sprachlich freier gestaltet und so etwas schwerer geworden als die zum I. Buche. Für unsere Verhältnisse erscheinen sie ganz zweckmäfsig und kommen gewifs vielen erwünscht.

Zum Schlusse dieses Abschnitts sei noch der 2. Auflage des erheiternden kleinen Büchleins von G. Capellanus, *Sprechen Sie lateinisch?* gedacht. Sie ist um einige Seiten vermehrt; der interessante Gesprächstoff ist geblieben. Da in den deutsch-lat. Dialogen auch vom Tanz, von Heirat und Liebeserklärung, vom Geflügel und Braten, von Morgentoilette u. a. netten Sachen die Rede ist, so dürften sich die Mädchengymnasien diesen hochinteressanten Unterhaltungsstoff nicht entgehen lassen.

IV. Lektüre.

(Schulschriftsteller, Texte, Kommentare u. dgl.)

Die regelmäfsigen Leser dieser Jb. werden es wissen, dafs Ref. seit Erscheinen derselben, also seit acht Jahren an dieser Stelle immer wieder die Forderung wirklicher Schülerausgaben gestellt und deren Einrichtung im einzelnen genau formuliert hat. Die Zustimmung der Schulmänner, welche ein offenes Auge für die Bedürfnisse unserer Zeit haben, ist nicht

ausgeblieben. Und nach dem Erscheinen der neuen Lehrpläne vollends beginnen nun auch diejenigen, welche sich bisher beharrlich gegen solche neue Entbürdung des Schülers sträubten, die Notwendigkeit verbesserter Ausgaben einzusehen. Mit den nackten Texten Teubnerschen Monopols kommen wir nicht mehr aus. Es ist in den Schulzeitschriften schon viel darüber gehandelt worden. Da berührt es denn fast komisch, wenn dieselben längst und oft erörterten Vorschläge als neu aufgetischt werden von solchen, die sich um die pädagogische Litteratur zu wenig gekümmert haben. Man vergleiche die Vorschläge eines Kollegen in PW. 98, der lebhaft und nicht ohne Entrüstung ausruft: „Fort mit den einfachen Textausgaben!“ Er verlangt vom Text getrennte Kommentare; im wesentlichen aber genau dasselbe, was andere schon lange vor ihm gefordert und erfüllt haben. Dafs er nicht die Stimme eines Predigers in der Wüste laut werden läfst, mag er daraus sehen, dafs in demselben Jahre von mindestens einem halben Dutzend Schulmännern der gleiche Ruf ertönt. So stimmte uns J. K. Fleischmann in BbG. 299 bei; auch er will nicht die blofsen Texte, sondern Ausgaben, wie sie hier so oft empfohlen sind, um den Schülern die häusliche Präparation, die aber nicht überflüssig sei, zu erleichtern. H. Mužik, s. oben S. 21, zeichnet das Idealbild einer für Schüler bestimmten Ausgabe. „Ein guter, brauchbarer Text für Schulausgaben mufs folgende Eigenschaften aufweisen: Vermeidung aller in sittlicher Beziehung anstöfsigen Stellen, möglichste Wahrung der klassischen Latinität, leichte Lesbarkeit, Beachtung der Regeln über die lat. Orthographie, Korrektheit des Druckes . . . ., Vollständigkeit des Verzeichnisses von Eigennamen, Sorgfalt in der Ausführung von Karten.“ Nun verdammt er allerdings zornig die neue Mode der Schülerkommentare, „welche dem Schüler hübsch gedruckt die Vokabeln vorlegen und ihm fix und fertig die Übersetzung konstruieren. Hat man es denn darauf abgesehen, ein unselbständiges, gedankenloses, rückenmarkschwaches Geschlecht heranzuziehen, das immer und immer nach fremder Hilfe ausblickt, das fremde Gedanken, die ihm hübsch klein vorgekaut sind, wiederkaut?“ Man mufs ihm, wie es hier immer geschehen, darin beistimmen, dafs solche Kommentare, welche mit Vorliebe die fertige Übersetzung, weiter nichts, auftischen, ein Krebsschaden sind. Aber dafs irgend eine Vorpräparation unerläfslich ist, giebt u. a. Josupeit ZG. 279 zu, indem er sagt: „Ausgaben der Klassiker mit Präparationen sind jetzt bei der beschränkten Zahl der Unterrichtsstunden notwendig; wenn auch viel in der Klasse gemeinsam präpariert wird, so ist doch das Aufschreiben der Vokabeln sehr zeitraubend und schwächt bei langsamen Schülern die Aufmerksamkeit. In solchen Präparationen dürfen freilich nur die Grundbedeutungen der Wörter angegeben werden; die für die einzelne Stelle passende Bedeutung müssen die Schüler unter Anleitung des Lehrers selbst finden.“ — Fries billigt zwei unserer Grundsätze: Vertiefung der Lektüre in sprachlichen und sachlichen Zusammenfassungen und Sicherung der Kontinuität dieser Zusammenfassungen durch organischen

Aufbau von Stufe zu Stufe in den Schülerausgaben. Im übrigen ist auch er ein Feind der Schülerkommentare, wie wir oben S. 30 sahen, empfiehlt aber dort, wo sie einmal gebraucht werden, die äufserste Knappheit. Für eine schulmäfsige Schriftstellerausgabe schlägt er folgende Gesichtspunkte LL. 37, 72 vor:

1. Vorangeschickt wird eine kurze Einführung in den Schriftsteller, bezw. die Schrift.
2. Wo im Texte Auslassungen stattgefunden haben, vermittelt eine kurze Inhaltsangabe des Übergangenen den Zusammenhang.
3. Der Text wird durch Absetzen des Druckes abschnittsweise, nicht blofs kapitelweise sinngemäfs gegliedert.
4. Von typographischen Hilfsmitteln kommen zur Anwendung: der Sperrdruck zur Hervorhebung betonter Wörter und sentenzenartiger Stellen, der Kursivdruck bei direkter Rede. Von Quantitäts bezeichnungen und Accenten ist abzusehen, schon um ein Übermafs in der Ausstattung des Textes zu vermeiden.
5. Am Rande wird das Jahr des erzählten Ereignisses jedesmal angegeben. Dagegen unterbleibt die den Text begleitende Inhaltsangabe und die Voranstellung einer dispositiven Übersicht; beides soll aus dem Unterricht selbst erwachsen.
6. Dem Texte folgt ein Verzeichnis der Eigennamen mit Angabe der Stellen, an denen sie erwähnt werden.
7. Als Anschauungsmittel werden Karten und Pläne, geeignetenfalls auch einzelne Illustrationen beigegeben.
8. In einem Anhange soll das Buch auch sachliche Zusammenfassungen darbieten.

Soweit Fries. Punkt 1—4, 6—8 stimmt genau mit unserem bisher eingehaltenen Programm überein; daneben haben wir uns im Gegensatz zu 5 auch für Inhaltsangaben und dispositive Übersichten ausgesprochen, vgl. Jb. III B 100; VI, IV 68 ff.; VII, VI 63 ff.

Es mufs uns daher mit Genugthuung erfüllen, dafs unsere Grundsätze in zwei Unterrichtswerken praktisch eingeführt sind, welche für den lat. Unterricht hochbedeutsam zu werden versprechen: wir meinen in den

Teubnerschen Schülerausgaben griech. und lat. Schriftsteller von Franz Fügner und

Lat. und griech. Schulausgaben, herausgegeben von H. J. Müller und O. Jäger; Verlag von Velhagen & Klasing.

Beide Unterrichtswerke werden alle Schulschriftsteller in nach Text und Kommentar gesonderten Schülerausgaben umfassen. Zunächst liegen Nepos und Ovid (sowie Thukydides) uns vor. Im wesentlichen stimmt die ganze Einrichtung bei beiden Serien überein; die Unterschiede im einzelnen werden weiter unten angegeben werden. Wir verweisen übrigens auf die den Ausgaben von Müller-Jäger beigegebenen 9 „Gesichtspunkte", die zu lang sind, als dafs wir sie hier wiederholen können. Von beiden Sammlungen läfst sich jetzt schon voraussagen, dafs sie eine grofse Rolle vielleicht schon in naher Zukunft zu spielen berufen oder geeignet sind, dafs sie die bisherigen blofsen Texte wohl sehr bald aus den höheren Schulen verdrängen und so den Unterricht wesentlich umgestalten werden.

Um dieser ihrer folgenreichen Bedeutung willen müssen sie hier eingehend betrachtet werden.

Zum richtigen Verständnis der Fügnerschen Ausgaben ist es nötig, auf seinen Aufsatz *„Schülerausgaben"* in NJ. 1893, II 341 ff. zurückzugehen. Er ist zur Einführung dieser Ausgaben im Sonderabdruck erschienen und wird ihnen mitgegeben. Fügner beruft sich hier zunächst auf Ziemers Zustimmung in Jb. IV, IV 24 zu seinen schon damals geplanten Schülerausgaben und meint, Klärung sei, wie die vielfachen Stimmen in Zeitschriften und die Verhandlungen der Posener und Hannoverschen Dir.-Versammlungen von 1888 bezw. 1891 bewiesen, über folgende Punkte vorhanden: 1. Ausgaben für Lehrer und für Schüler sind verschiedene Dinge; 2. kommentierte Ausgaben sind grundsätzlich gutzuheifsen; 3. die Kommentare sind für den häuslichen Gebrauch einzurichten. Auch in Bezug auf die zweckmäfsige Anlage bahne sich allmählich eine gewisse Übereinstimmung an, wie die neuesten Sammlungen, von der Gothaer bis auf die Freytagsche, bewiesen. Sein Programm werde in Folgendem bestehen: Trennung der Texthefte, welche deutlich gedruckt, reichlich gegliedert, typisch variiert und mit Inhaltsandeutungen versehen sind, von dem einzeln käuflichen Kommentar, welchen der Schüler also nicht unbedingt sich anzuschaffen braucht. Die Texte sollen auch eine Zeittafel oder ein Namensverzeichnis mit Karten oder Situationsplänen bringen, Dispositionen wenigstens auf der Anfangsstufe, welche als notwendig näher begründet werden, Kursivdruck der Reden, reichliche Interpunktion, selbst Accente und Quantitätsbezeichnungen auf der ersten Stufe, um sie später nicht mehr nötig zu haben, Verzeichnis der Eigennamen mit den Stellen, wo sie vorkommen, zum Zweck der sachlichen Verwertung des Gelesenen, bei den geographischen Namen Vermerk des Gradvierecks, auf dem sie zu finden sind; die Karten enthalten nur das, was im Texte vorkommt, und füllen sich erst allmählich. Kurz, organischer Aufbau der Kenntnisse in jeder Hinsicht, sprachlicher wie sachlicher, ist der Leitstern des Unternehmens. Davon sollen auch die Erklärungshefte Zeugnis ablegen. Sie wollen einmal leichteres Verständnis des Textes, sodann seine Verwertung nach den verschiedenen Richtungen hin. Zur Vorbereitung der Lektüre dient ein kurzer Hinweis auf Autor und Werk, auf den ersten Stufen, z. B. Nepos, eine Anleitung zur Präparation (besonders nach Rothfuchs) und zur Übersetzung (nach dem Vorbilde von Menges Caesarausgabe). Die Darbietung enthält die fortlaufenden Erklärungen zur Erzielung eines vorläufigen Verständnisses und einer erträglichen Übersetzung. Sie berücksichtigen gleichmäfsig Sprache wie Inhalt, halten sich von allen [Ab]schweifungen fern und gehen höchstens auf Gelesenes zurück. Die Er[klä]rungen sind knapp und nur da zu geben, wo unnütze, mechanische [T]ätigkeit vermieden werden oder der Schüler das Richtige nicht aus [ei]gener Kraft finden kann; sie sollen ihm die Arbeit erleichtern, nicht [er]sparen, die Schwierigkeiten lösen, nicht verschieben. Sie fallen natür[lic]h für Nepos und Ovid reichlicher aus, als auf späteren Stufen, dort

mehr Lösung von Konstruktionsschwierigkeiten, hier mehr Realien. Die Zersplitterung der Einzelbemerkungen wird eingeschränkt. Um die Früchte der Lektüre auch wirklich einzuheimsen und zwar stets auf dem Ertrage der früheren Stufe die folgende aufzubauen, soll auch ein stufenweiser Aufbau der Synonymik, Phraseologie, Grammatik, Stilistik und der Altertümer versucht werden. Dem ist die zweite Hälfte der Erklärungshefte gewidmet. Der kulturhistorische Abschnitt ist durch lehrreiche Abbildungen zu illustrieren. Wahrung des Prinzips und gleichartige Durchführung der einzelnen Teile, enger Zusammenschlufs derselben, organischer Aufbau des Unterrichts, damit der abgehende Primaner so in die Welt des Altertums in ihren wichtigsten Lebensäufserungen eingeführt wird. Dazu ist freilich Voraussetzung, dafs alle Schüler diese Schülerausgaben von IV bis I benutzen und bis zum Abgang besitzen. Die Sache hat allerdings grofse praktische Schwierigkeiten, die auch Fries a. a. O. 71 nicht verkennt. Sie wären u. E. nur dadurch zu lösen, dafs die Schulbehörde die vollständige Sammlung so kommentierter Ausgaben, sei es nun die von Fügner oder von Müller-Jäger, obligatorisch einzuführen vorschreibt. Dieser Eingriff in die Freiheit des Lehrers erscheint uns nicht so schlimm, denn auch bisher war seine freie Verfügung doch auch durch die Lehrpläne beschränkt und an die Zustimmung des Lehrerkollegiums und Prov.-Schulkollegiums bei der Einführung einer bestimmten Ausgabe gebunden. Und so wäre es im Interesse der Sache wirklich zu wünschen, dafs die Behörde die Ausführung so vortrefflich angelegter und konsequent durchgeführter Pläne wenigstens dort ermöglichte, wo die Mehrheit der Lateinlehrer der Klassen von IV ab sich dafür erklärt.

Das Unternehmen ist also existenzberechtigt und lebensfähig. Aber die Ausführung in den vorliegenden Proben hätte noch manche Mängel abzustreifen. Zum Erweise dessen müssen wir auf einzelne Punkte eingehen. Wir beginnen mit Fügners Nepos.

I. Prosaiker.

Cornelius Nepos. Der Inhalt des Textheftes bei Fügner ist: Der lat. Text (80 S.), grofs und übersichtlich gedruckt, enthält die vitae: Milt. Them. Ar. Paus. Cim. Lys. Alc. Thras. Epam. Pelop. Ages. Alexander Magnus. Timol. Ham. Hann. Es folgen S. 81 Zeittafel, 84--104 Verzeichnis der Eigennamen, dazu drei Karten: Graecia, regnum Alexandri Magni, imperia Romanorum et Carthaginiensium. Die Sprache im Text soll eine Vorschule für Caesar bilden, also sind alle sachlichen und sprachlichen Ausstellungen aus Nepos' Texte entfernt; der neue Text ist etwa ein Mittelding zwischen Nepos selbst und den Lesebüchern von Lhomond oder Hans Müller; es ist mehr ein Lesebuch nach Nepos mit Alexanders vita in leichter Sprache. Nicht alle vitae brauchen in einem Jahre gelesen zu werden, sie können noch in U III herankommen, wenigstens in Rgym. Mit der Gestaltung dieses gereinigten, von allen

moralisch bedenklichen Stellen befreiten und die geschichtlichen Ungenauigkeiten beseitigenden Textes kann man im ganzen einverstanden sein. Doch ist Ages. V vor *nuntiatum esset* noch *redeunti* zu setzen, Alc. VI zu lesen: *id quod raro antea usu venerat nec nisi Olympiae victoribus*, denn Perikles erhielt 441 nach der Einnahme von Samos einen Lorbeerkranz. Alc. VII ist nach Xen. Hell. I, 4, § 21 und I, 4, § 10 zu ändern. Hann. IV war Centenius propraetor, nicht praetor. VIII nicht *paucis navibus*. Im übrigen sind die errores des Nepos in gröfserem Umfange als bei Weidner beseitigt, ebenso die griech. Endungen, entlegene Wörter durch geläufigere ersetzt, unklassische durch Caesars Sprachgebrauch ergänzt. *Adversus* zu meiden war unnötig; wenn es auch bei Caesar nicht vorkommt, so lernt es der Schüler doch schon in VI oder V; eher mufste Milt. V *mille militum*, ferner *causam interserens* u. a. geändert werden. Die Änderung schwer übersehbarer Konstruktionen war gerechtfertigt; doch ist manches ohne Not geändert, das klassisch ist, ohne gerade bei Caesar vorzukommen. Die vita Alexandri ist aber zu lang, sie kostet mindestens 36 Stunden, also fast ein volles Vierteljahr, ist trocken und ermüdend in der Darstellung, ihr Stil öfters unklassisch, vgl. IV *Eum.— eum*, VII *etsi* mit Konj. *Itaque cum Philippus — rex illi*, statt dessen besser: *Itaque Philippo cum remedium aff.* cet. XXV *progredi recusarunt*. Matt ist XXII Ende; XXIV steht *precibus impetrare*. — Die Interpunktion und die Quantitätsangaben erscheinen uns trotz der Gründe Fügners zu reichlich. Vor Acc. c. inf. und Participien sind sie überflüssig, weil ja die besonderen Schwierigkeiten durch die Vorpräparation in der Klasse erledigt werden; man vgl. Paus. III *quam, qui aderant, perp. possent*; überhaupt ist das Prinzip der Orthographie und Interpunktion nicht gleichmäfsig durchgeführt. So liest man *eis* und *iis* abwechselnd, *Poicile* ohne Accent. Ag. III steht *sèro* statt *sēro*; Alex. VI *nōdo*, einmal *pensīles*. Unter den Inhaltsangaben am Rande ist zu verbessern: Pausanias *deckt selbst auf* statt „*entdeckt selbst*“; Miltiades „*wird*“, nicht „*ist*“ gestürzt. — Nun zum Kommentar! Dessen einzelne Kapp. enthalten ein Vorwort über den lat. Text, Winke für die Präparation mit Beispielen, Anleitung zum Übersetzen in 14 Abschnitten A—O, S. 8—99 fortlaufende Anmerkungen zum Texte, mit 24 Abbildungen (griech. Krieger, Triere, Dreifufs, Zeus, Ringer und Faustkämpfer, Mahl, Alexanderschlacht, Sichelwagen, Streitwagen, Theater, Opferscene, Amphora, Clipeus, Schwerter, Lanze, Köpfe und Figuren u. a.), S. 100 bis 144 Wörterverzeichnis, dann 4 Seiten Synonyma, S. 149—163 Phrasen, S. 164—169 Stellensammlung zur Wiederholung des syntaktischen Pensums der IV, namentlich der Kasuslehre, S. 170—179 grammatisch-st stische Regeln, 40 an Zahl, endlich S. 180—183 Wiederholung und Z ammenfassung des Sachlichen (der Realien), vielfach in Frageform, - aber in allen hier genannten Abschnitten vom Wörterverzeichnis an si l jedesmal sorgfältig alle Stellen notiert, wo das Betreffende im Leseb che vorgekommen war. Es steckt also eine Unsumme von Arbeit und F ifs, peinliche Sorgfalt und Gewissenhaftigkeit in diesem Erklärungen-

hefte, und es wäre für die sprachlich-logische Schulung des Schülers wie für sein Verständnis des Altertums ein erklecklicher Gewinn, wenn ihm alles dies als sicheres Wissen vermittelt werden könnte. Und läfst sich auch nur die Hälfte davon erarbeiten, es wäre auch genug. Nun sind 90 Seiten Erklärungen in weitem Druck für 80 Seiten Text an sich gerade nicht allzuviel, aber manches davon hätte unbeschadet des Grundsatzes, dafs die erste Lektüre mehr Einhülfe erfordert, fortbleiben können, um der Selbständigkeit mehr Raum zu lassen. Es ist eine Überflutung mit Wissensstoff, und allzuvieles Wissen macht dem Schüler Kopfschmerzen. Es leidet darunter seine Selbstthätigkeit, des Lehrers Selbständigkeit. Ne quid nimis gilt auch hier. Nur wenn der Kommentar Mafs hält, bleibt noch Raum für eigene Arbeit. Dazu kommt, dafs das ewige Zurückweisen auf Früheres den Schüler schliefslich ermüden mufs. Es kostet auch zuviel Zeit, alle Notizen nachzuschlagen. An einer Stelle S. 72 unten hat übrigens Fügner auch dem Humor einen Platz gegönnt: „*cohors = manus*. Wiederum überträgt Nepos (!) römische Bezeichnungen auf griech. Verhältnisse.“ Soll heifsen: Fügner, denn von ihm ist die vita eigenhändig verfafst. Verdruckt ist Milt. III *vōs princīpes*, IV *prīmo*, Them. VIII *pūblico*, Ep. III *fīnem*.

Wir fassen unser Urteil dahin zusammen: Die Beseitigung der sittlich, sprachlich und historisch anstöfsigen Stellen, die Rücksichtnahme auf das klassische Latein, obwohl sie manchmal zu weit geht, das Bestreben, trotz der Änderungen den Schülern den Nepos zu geben, der aufserordentlich wertvolle und umsichtige, nur erheblich zu beschränkende Kommentar mit seiner allseitigen Ausnutzung der Lektüre, die musterhafte Ausstattung lassen Fügners Nepos als eine wirkliche Schülerausgabe erscheinen, deren Einführung im Interesse des Unterrichts und mit Rücksicht gerade auf die Bedürfnisse unserer Zeit zu wünschen ist.

Es bleibt für die weiteren Bände nur noch der Wunsch übrig, dafs sie die Interpunktion sparsamer, die Quantität gar nicht, dafür im einfacheren Kommentar die grofsen Gesichtspunkte bei der Behandlung scharf hervortreten lassen, auf welche es hauptsächlich ankommt, aber auch die Kunstform des Gelesenen zum vollen Verständnis bringen.

Der *Cornelius Nepos der Müller-Jägerschen Sammlung ist* wesentlich einfacher gehalten. Text und Kommentar (91 bezw. 112 S.) ist von Dir. P. Doetsch bearbeitet. Hier erscheinen dieselben vitae wie bei Fügner, nur ist Datames an Stelle des Fügnerschen Alexander getreten. Der letztere ist aber vorzuziehen. Dem Texte folgt ein Verzeichnis der Eigennamen, dem Kommentar nur eine Sammlung von Redewendungen, beide ohne Fundstellen. Die Textgestaltung erfolgte nach denselben Grundsätzen wie bei Fügner; der Urnepos ist zwar schonender behandelt, aber oft sehr gekürzt. Jeder vita geht eine kurze Erzählung des Inhalts vorauf, während bei Fügner eine Disposition mit A, B, C-Teilung vorausgeschickt wird. Die Inhaltsangaben am Rande sind sparsamer und stehen nur an der Spitze gröfserer Abschnitte. Dasselbe gilt von der Inter-

punktion und der Quantitätsbezeichnung, von der Variation des Drucks, indem nur die Reden kursiv, inhaltlich bedeutsame Worte nicht gesperrt gesetzt sind. Zwei Karten der Mittelmeerländer sind beigegeben. Die Erläuterungen wollen — jedoch nur für Nepos und Ovid — die Benutzung des Wörterbuchs überflüssig machen, durch stetes Ausgehen von der Grundbedeutung zur richtigen und stilgemäfsen Übersetzung anleiten, schwierige Konstruktionen erleichtern. Aus den Erklärungen zu Milt. und Them. sind, noch kürzer und knapper als bei Fügner, „anleitende Winke“ gezogen, auf welche später Bezug genommen wird. Im übrigen wird gerade hier auf die Caesarlektüre vorbereitet, auch in den Phrasen. Die sachlichen Erläuterungen sind absichtlich äufserst geringfügig, damit sie dem Lehrer verbleiben, das ganze Gewicht fällt auf die Wort- und Ausdruckspräparation. Hier bietet Fügner erheblich mehr. Auf Ausstellungen gegen Einzelheiten verzichten wir hier, bedauern aber doch, dafs dem festen Programme gemäfs in dieser Sammlung fortan die Früchte des Gelesenen nicht in ähnlicher Weise wie bei Fügner gesammelt, sondern ganz dem Lehrer überlassen werden, denn gerade die Verwertung der Lektüre in sprachlichen und sachlichen Zusammenfassungen und die Sicherung der Kontinuität derselben durch organischen Aufbau von Stufe zu Stufe in der umfassenden, allseitigen Methode Fügners mufs das Lebensprinzip einer solchen neuen Sammlung sein, wenn sie im Kampfe ums Dasein den Sieg davontragen will, und zwar einfach schon deswegen, damit jeder folgende Lehrer späterer Klassen das schwarz auf weifs vorfindet, was er als auf früherer Stufe erreicht voraussetzen kann, um nun daran anzuknüpfen und weiterzubauen. Sonst ist uns der schöne Schultext, wie er hier geboten wird, ohne jeden Kommentar lieber und als das Bessere vorzuziehen. Nur solche kommentierten Ausgaben fehlen uns, andere sind genug vorhanden und verbreitet. Wer sie verdrängen will, mufs eben etwas ganz Neues und Besseres bieten, und dies Charakteristische wird eben die Synthese, der organische Aufbau des ganzen Ertrags der Lektüre sein.

Inzwischen wird der alte Nepos in der überlieferten Gestalt, gegen dessen Vorzüge wir, wie die Leser dieser Jbb. wissen, niemals blind gewesen sind, noch wohl eine Weile in den Schulen fortleben. Für seine Lektüre trat noch kürzlich Al. **Traube** in einer Pg.-Abh. mit Verbesserungsvorschlägen zu Weidners Nepos ein. Wir lasen auch einen Zeitungsartikel von einem ungenannten Schulmann *Cornelius Nepos in der Schule*, welcher als allerneueste Weisheit auskramt, dafs dieser Nepos entschieden beanstanden sei als eins der mifsratensten Produkte der gesamten lat. Litteratur, als für die Schüler ganz unbrauchbar. Ihm könne weder durch die Codices, noch durch den Scharfsinn der Gelehrten aufgeholfen werden, aus ihm könne auch die Thätigkeit des routiniertesten Pädagogen durch gänzliche Umgestaltung kein brauchbares Schulbuch herstellen. Mit der Beseitigung der historischen, geographischen und chronologischen Verse sei es nicht gethan; der an vielen sprachlichen und logischen

Mängeln leidende Ausdruck zwinge den Lehrer unausgesetzt zu erklären und zu helfen, hemme die Lektüre auf Schritt und Tritt und lasse sie nicht in Fluſs geraten. Und sei nicht die Formlosigkeit dieser Skizzen überhaupt zu beanstanden? Trete nicht das Wichtige und Charakteristische in der Darstellung oft ganz in den Hintergrund? Seien die Erzählungen nicht von Anfang bis zu Ende, um es rund herauszusagen, reizlos und langweilig? Übrigens habe ja auch weder Nepos noch Caesar für die deutsche Jugend geschrieben, weshalb der Bericht der Posener Dir.-Vers. 1888 S. 63 die Schwierigkeiten der Caesarlektüre gebührend hervorhebe. Deshalb will unser Schulmann die Grundsätze der Herbartschen Psychologie, welche die Pädagogik erst zu einer Wissenschaft erhoben, befolgen; diese werde allerdings von unseren klassischen Philologen als „pädagogischer Schwindel“ bezeichnet, aber Herbart habe doch recht, wenn er sage, es gebe keinen einzigen lat. Schriftsteller, der auch nur anfänglich tauge ins Altertum einzuführen. Darum habe man in unseren Elementarbüchern einen elenden Mischmasch von inhaltslosen Sätzen, dem Bolle durch seine Bearbeitung des Märchens von Amor und Psyche habe abhelfen wollen — gegen den Widerspruch der Philologen, die vom interessanten Inhalte nichts wissen wollten. Doch wozu alle diese Betrachtungen? Verf. will das Latein aus VI heraushaben und nach dem Altonaer System nach III verlegen. Darum muſste „Nepos, der trockne, tote Geselle“ ihm wenigstens Gelegenheit geben, auf den Angelpunkt der künftigen Schulreform hinzuweisen. Wenn sie erst verwirklicht sei, so werde man die deutschen Knaben nicht mehr zwei volle Jahre mit lat. Formen ohne Inhalt und ein drittes Jahr mit Nepos quälen, man werde vielmehr ohne ihn das, was man jetzt in VI, V, IV mühsam eindrillt, in einem Jahr in III lehren und zwar mit bestem Erfolg, weil man es zur rechten Zeit lehre. Da alles dies, was der Verf. hier sagt, schon hundertmal ausgesprochen und ebenso oft widerlegt worden ist, so verlohnt es sich nicht, hier darauf einzugehen, aber seine Auslassung ist doch interessant um deswillen, weil der arme Nepos herhalten muſs, um für das Altonaer System Propaganda zu machen. Wäre er nicht besser als der Ruf, in dem er bei diesen Leuten steht, so wäre er sicher längst aus der Schule verschwunden. Unter den zahlreichen Bearbeitungen, die mit aller Pietät den Text für die Jugend lesbar zu machen versuchten, ist die neu erschienene 4. Aufl. von M. Gitlbauer zu erwähnen, eine hübsche, fein ausgestattete Ausgabe mit einem kurzen Wörterbuch, das leider nicht immer die Grundbedeutung voranstellt (vgl. Jb. IV, IV 42). — Das letztere geschieht aber in den drei Heften der *Präparation zu Nepos* von W. Martens und G. Rieger. Sie sind nur dazu da, die geschriebene Präparation des Schülers zu ersetzen, und danach eingerichtet, ohne weitere erklärende Zusätze, um nicht dem Unterricht vorzugreifen, und sind für die gewöhnlichen Ausgaben des Nepos brauchbar. Nicht minder empfehlenswert sind die Schäfer-Ortmannschen *Nepos-Vokabulare*, von denen uns III² und I⁴ neu aufgelegt vorliegen, trotzdem sie erheb-

lich mehr bieten, nämlich noch grammatische Verweisungen und Phrasen-Zusammenstellungen unter dem Strich. Man wird aber nicht finden, dafs die Hilfeleistung zu weitgehend ist. — W. Heraeus hat eine 3. Aufl. des *Wörterbuchs zu Nepos* von Völker und Crecelius besorgt. Wo es wünschenswert, giebt sie etymologische Belehrung, hält sich aber sonst in erwünschter Knappheit, verzichtet sogar auf Stellencitate.

Caesar. Aufser einem neuen Teubnerschen Schultexte der *Commentarii de bello Gallico* von B. Kübler, der auch einen Index nominum und eine Karte, aber keine Inhaltsangaben irgend welcher Art enthält, liegt uns nur eine nach den Grundsätzen der Gothana bearbeitete erklärende Ausgabe des *Bellum civile* von R. Menge vor. Caesars „Bürgerkrieg“ ist unleugbar ein wertvolles Geschichtswerk, weil der Verf. im Mittelpunkt der Ereignisse selbst stand und diese einem der wichtigsten Zeiträume der Weltgeschichte angehören, dazu sich auf einem interessanten Schauplatze abspielen. Dieser interessante Stoff eignet sich auch zur Privatlektüre; jedenfalls erlaubt die von Menge sorgfältig kommentierte Ausgabe wenigstens die Lektüre hervorragender Abschnitte. Letztere von der Schule auszuschliefsen, liegt kein Grund vor. Wir stimmen daher A. Grumme bei, wenn er es tadelt, dafs aufser Ciceros philosophischen Schriften gerade das bellum civile nach den neuen Lehrplänen ausgeschlossen ist, das doch den Übergang von der römischen Republik zur Monarchie so vortrefflich illustriert. Die durchaus zweckmäfsige Einrichtung bei Menge ist folgende: Nach einer kurzen Inhaltsübersicht mit beigefügten Seitenzahlen eine Einleitung mit den Kapp.: Caesars Leben bis zu seinem Abgange nach Gallien, Gallien bis zur Ankunft Caesars, der gallische Krieg, der Bürgerkrieg, Caesars letzte Jahre, Caesar als Schriftsteller, das römische Kriegswesen nach Caesar (das Heer und seine Bestandteile, Bewaffnung und Bekleidung, Führer, Musiker, Feldzeichen, Aufstellung, das Heer auf dem Marsche, das Lager, Angriff auf feste Plätze, Flotte) — alles kurz und knapp in guter Übersicht auf 15 Seiten, 3 Seiten Stilistisches, dann der Kommentar mit nötiger Gliederung durch Überschriften — diese, reichlicher als im b. gall., unter dem Texte, zum Schlusse auf 12 Seiten eine Schilderung des Kriegsschauplatzes von J. Lübbert, ein geographisches Register, kritischer Anhang und zwei kleine Schlachtpläne von Ilerda und Dyrrachium. Wenn der Kommentar auch mehr der Übersetzung dient, so ist doch das sachliche Verständnis mit berücksichtigt und manches hierher Gehörige wird durch die aufgeführten Beigaben erledigt. Diese Ausgabe verdient daher alles Lob und Einführung in die Schule. — Nicht vorgelegen hat uns der Novákschc ext des bell. civile, welcher sehr abgeändert sein, aber auf genauer eobachtung des caesarianischen Sprachgebrauchs beruhen soll. — K. E. chmidts Vokabeln und Phrasen zu Caesars b. gall. sind nun bis zum nde des VI. Buches im 10. Hefte gediehen. Es ist schon wiederholt wähnt, dafs sie hier und da auch Übersetzungshilfen einstreuen. — as letzte Heft der Anleitung zur Vorbereitung auf den gall. Krieg von

Dir. Procksch, enthaltend Buch VII und VIII, hat eine dankenswerte Bereicherung durch 3 Abbildungen und 4 Pläne bekommen. Seine gröfsere Ausführlichkeit erklärt sich durch den Inhalt der Bücher selbst. Die pädagogisch taktvolle und tadellose Einrichtung gerade dieses Teiles der Teubnerschen Schülerkommentare ist bereits Jb. VII gerühmt. Man kann ihn den Schülern unbedenklich anraten.

Livius. Luterbachers erklärende Schulausgabe, welche wegen der selbständigen und umsichtigen Forschung und nicht minder wegen der Sachkenntnis des Erklärers geschätzt wird, ist nun nach dem X. und XXX. Buche beim XXIX. Buche angelangt. Der Text wurde nach Luchs, der Kommentar mit Benutzung von Weifsenborn und Riemann-Homolle gestaltet. Den Rat, den Kommentar durch Zusammenstellungen von a) Spracheigentümlichkeiten, b) Geschichtlichem, c) Geographischem, d) sonstigen Realien zu ersetzen, hat L. als nicht zweckmäfsig nicht befolgt. Die alte Einrichtung ist also hier verblieben. — A. Zingerles schöner Schultext der Bücher XXXVI—XXXVIII ist zu erwähnen. — Der an dieser Stelle oftmals gerühmte *Livius-Kommentar* von C. Haupt schreitet rasch vorwärts; nachdem die Bücher I – V in dieser für den Lehrer unentbehrlichen Darstellung bearbeitet waren, folgen nun Buch VI und VII in einem Bändchen und Buch XXII in gleichem Umfange. Nachdem das XXI. Buch so ausführlich behandelt war, konnte Haupt das XXII. mit Recht, wie hier geschehen, kürzer erläutern. Aus diesen Kommentaren werden voraussichtlich die neuen Schülerausgaben von Fügner und Müller-Jäger grofsen Gewinn ziehen; aber jeder Liviuserklärer auch in der Schule hat alle Ursache, dem rastlos arbeitenden Gelehrten für sein Meisterwerk dankbar zu sein. — Einen neuen *Schülerkommentar* hat Ad. M. A. Schmidt zu der schönen Liviusausgabe von Zingerle angefertigt, welche die Bücher I. II. XXI. XXII und ausgewählte Stücke aus III. IV. VI in einem Bändchen der Freytagschen Sammlung zusammenfafst. Da diese Ausgabe so recht geeignet ist, in den Schulen, namentlich in den Rgym. an die Stelle der Teubnerschen Bände zu treten, vor denen sie durch ihre glänzende Ausstattung, Karten und Übersichten entschieden den Vorzug verdient, so wird der neue Kommentar trotz seines Lapidarstils von manchen gern begrüfst werden, um so mehr, als erfahrungsmäfsig die erste Liviuslektüre in der II (österr. V) den Schülern erhebliche Schwierigkeiten bereitet. Schwierigkeiten der Sprache, wie sie beispielsweise in I, 4. 14. 24. 26 liegen, kann der Schüler ohne Anleitung des Lehrers in der Präparation nicht bewältigen; geschieht die Vorpräparation in der Klasse, so wird manches von den Schülern leicht vergessen oder nicht genau gemerkt, und bei einer Privatlektüre steht er völlig ratlos da. Darum will dieser Kommentar die Vorpräparation ersetzen und erreicht seinen Zweck in ausreichendem Mafse, obwohl Notizen historischen Inhalts fast gänzlich fehlen; was fehlt, bleibt eben der gemeinsamen Arbeit von Lehrern und Schülern während der Lektüre, welche auch die Fügnerschen und Müller-Jägerschen

Kommentare nicht entbehren können. Bei richtigem Gebrauch ist daher die Arbeit von Schmidt ein für den Schüler empfehlenswerter Begleiter auf den ersten Pfaden der Liviuslektüre; sie greift der Thätigkeit des Lehrers keineswegs vor, noch macht sie dessen Hauptwirksamkeit bei der Interpretation entbehrlich.

Für **Sallust, Tacitus** und die spätere Latinität liegt keine Sonderausgabe eines Autors vor. Wir notieren hier nur eine Pg.-Abh. von J. Pajk, *Sallust als Ethiker*, welche diesen Gegenstand nach folgender Disposition behandelt: Die menschliche Natur, die Persönlichkeit und der freie Wille, der Einfluſs der Umstände auf die sittliche Haltung, das höchste Ziel des menschlichen Strebens. S. 13—22: Das Gute und Böse, Charakter, Tugend, Laster. Schluſs: Schilderung des römischen Volkes mit seinen Vorzügen und Schwächen nach Sallust. Herausgeber und Erklärer dürften aus dieser gedankenvollen Arbeit Nutzen ziehen.

Sodann zwei Chrestomathieen. Die Frage der Chrestomathieen ist heute dringlicher als früher. Die verkürzte Zeit läſst nur Auswahlen aus den Schulschriftstellern zu lesen zu. Da liegt es denn näher als je, diese Auswahlen in einer Chrestomathie zu vereinigen. Über ein kulturgeschichtlich-geschichtliches lat. Lesebuch auf den Stufen bis UII schrieben wir bereits Jb. IV, IV 41 f. Aber noch aus einem anderen Grunde kann eine Chrestomathie für die oberen Klassen ratsam erscheinen. Nun das Eindringen in den Inhalt der Klassiker schärfer betont wird, bei uns wie in Österreich, muſs folgerichtig auch das Übersetzen aus dem Stegreif mehr von der Schule gepflegt werden, ganz besonders in der obersten Klasse. Über diese Notwendigkeit sind mehrfach Stimmen laut geworden; wir nennen Th. Becker, Rothfuchs, Sander, Schenk (Jb. VI, IV 46 f. 37 f.) Für solche Übersetzungen fehlt es aber oft an passenden Texten. Sie in möglichst abgerundeter Form aus sämtlichen Schulklassikern zusammenzustellen, hat J. Rappold in seiner *Chrestomathie aus lat. Klassikern* versucht. Sie vereinigt besonders solche Glanzstellen, welche in den Jahresberichten der österreichischen Anstalten als Themen zur schriftlichen Maturitätsprüfung in den Jahren 1891 und 1892 verzeichnet worden sind: 3 Stücke aus Ovid (Met. I, 1—4; 871—879; Lehren des Pythagoras, Penelopes Brief an Ulixes) — 3 aus Caes. b. civ. III. — 22 aus Livius — 4 aus Sallust — 9 aus Cic. Reden, 2 aus Brutus, 13 aus den philosophischen Schriften — 7 aus Vergil — 7 aus Tac. — alle diese im Texte; daneben sind andere geeignete Stellen nur durch Ziffern namhaft gemacht. Wenn man den Zweck dieses Büchleins, dem Extemporieren zu dienen, nicht vergiſst, wird man diese Sammlung unzusammenhängender [St]ücke nicht tadeln, sondern für die Schule brauchbar finden.

Eine andere Absicht lieſs die *Chrestomathie aus Schriftstellern der* [so]g. *silbernen Latinität für den Schulgebrauch* von Th. Opitz und [A]. Weinhold entstehen. Es ist ein stattlicher, fein ausgestatteter Band [v]on 477 S. zu dem billigen Preise von 2,80 M. und enthält also weit [m]ehr Lesestoff als Rappold bietet. Anregung zu dieser Sammlung scheint

Th. Vogels Aufsatz in NJ. 1891 II 209 ff. gegeben zu haben. Derselbe wollte eine den Tacitus ergänzende Chrestomathie haben, welche das Beste aus den nachklassischen Prosaikern und das kulturgeschichtlich Interessante biete, um die eigenartige kulturgeschichtliche Bedeutung der römischen Kaiserzeit und das rein Menschliche, das in ihr hervortrete, dem Schüler zum Ersatz für den nun mehr in den Hintergrund tretenden Cicero vorzuführen. Der Grund, welcher früher verbot, diese reichen und anziehenden Schätze des silbernen Zeitalters nutzbar zu machen: die nachklassische Sprache könnte die Korrektheit des lat. Aufsatzes beeinträchtigen, fällt ja nun fort. Opitz und Weinhold wählten besonders kulturhistorisch-interessante und zwar solche Stücke, welche mit Horaz und Tacitus oder mit der Geschichte unseres Volkes in Verbindung stehen oder die sittlich-religiösen Ideeen der Zeit spiegeln, wo das Christentum seine Wurzeln schlug. Sämtliche Seiten des antiken Lebens, vor allem jene, die bei keinem anderen Schriftsteller begegnen, die auch der Geschichtsunterricht nicht ausführlich behandeln kann, sind vertreten. Das umfangreiche Buch kann auch getrennt in 5 Heften bezogen werden. Inhalt: I. Heft: Sueton, die Biographieen des Caesar und Augustus ziemlich vollständig, dazu passende Abschnitte aus Tiberius, Caligula, Claudius und Nero, vita Horatii et Orbilii — in Summa 118 Seiten. Das scheint uns für diesen untergeordneten Autor etwas viel. II. Velleius 8 Seiten über die Regierung des Tiberius. III. Florus, die Schlacht im Teutoburger Walde. — (Heft II:) IV. Tacitus Hist. l. V und V. Justinus l. XXXVI (Zur Geschichte der Juden) 8 Seiten. VI. Curtius Auswahl aus den Büchern III—V. VIII. X. 26 Seiten. VII. Valerius Max. 4 Seiten. Damit endet der mehr geschichtliche Teil. VIII. 28 Seiten aus den Briefen des jüngeren Plinius. — (Heft III:) IX. 93 Seiten aus dem Kompendium des älteren Plinius. Auch diesem ist wohl zu viel Raum gegönnt. X. Vitruv 12 Seiten. — (Heft IV:) XI. Seneca 90 Seiten. XII. Celsus 11 Seiten auch heute noch interessanten Stoffes. — (Heft V:) XIII. Quintilian 67 S. besonders aus dem X. XI. XII Buche. Der Wunsch liegt nahe, dafs statt Sueton und des älteren Plinius dem Curtius Rufus mehr Platz gegönnt wäre, ebenso ist gegen Vogels Vorschlag der geist- und reizvolle Dialogus de oratoribus nicht berücksichtigt, vielleicht weil die Herausgeber glaubten, er würde ohnehin gelesen. Jedenfalls vereinigt diese interessante Chrestomathie das Gehaltreichste und Tiefste, aber auch das Fesselndste, was in der silbernen Latinität aufser Tacitus geschrieben worden ist. Und ihre Einrichtung und der Druck ist trefflich; Inhaltsangaben gehen allen Abschnitten voran, Jahreszahlen stehen am Rande. Das Bedürfnis eines Kommentars, in welchem wir ausführlichere Einleitungen in die Abschnitte und, wo möglich, verbindende Inhaltsangaben für nötig halten, wollen die Herausgeber gern später befriedigen.

Cicero. Um einzelne neue Ausgaben der Reden ist die Schullitteratur bereichert worden; auch einige neue Auflagen kamen hinzu. Zu letzteren gehört Nohls Schultextausgabe der *Rede für den Dichter Archias*[2] mit

Einleitung, Anhang über das römische Bürgerrecht und Verzeichnis der Eigennamen, ein zierliches Büchlein aus dem Freytagschen Verlage, ferner Halm-Laubmanns erklärende Ausgabe der *Reden für Murena und Sulla*[3], die als umgearbeitet bezeichnet wird, Hachtmanns erklärende Schulausgabe der *Catilinarien*[4], nach Luterbachers Kritik hier und da geändert, Nováks Schultext derselben Reden[2], bereichert durch eine Übersicht über den Verlauf der Verschwörung und des Krieges gegen Catilina. Zum ersten Male erscheinen ein Schultext der Reden *pro Sulla* und *pro Murena* von Novák, die *IV. Verrina* für den Schulgebrauch erklärt von M. Fickelscherer. Sie soll ausschliefslich dem Unterricht dienen, giebt reichliche Bemerkungen auch in der Absicht, für die Meisterschaft Ciceros in der Anordnung und Verarbeitung des Stoffes wie in der Wahl des treffendsten, der Stimmung entsprechenden Ausdrucks Verständnis zu erwecken. Das zum Verständnis Nötige teilt sie aus anderen Reden kurz mit und hält sich ebenso knapp in den Bemerkungen über Künstler und Kunstwerke. Der Kommentar erscheint hinter dem Texte und bringt noch als Anhang eine Anleitung zum Übersetzen aus dem Lat., aus der der Schüler bei der Vorbereitung sich mit den typischen Spracheigentümlichkeiten bekannt machen kann. Eine kurze deutsche Einleitung (7 Seiten) geht dem Texte voran. Text und Kommentar, in welchem die Gliederung der einzelnen Teile deutlich hervortritt, sind ungefähr gleichen Umfangs. — J. Strenge, der sich in verschiedenen Schulausgaben der Reden, zuletzt der Rede pro Murena, als feinsinniger Interpret und zugleich als Kenner der Schulbedürfnisse erwiesen hat, verdanken wir in der Gothana eine Doppelausgabe der *I., II. und VII. Rede gegen Marcus Antonius*, einmal Text mit darunterstehenden Anmerkungen, sodann Text und Kommentar in getrennten Heften. Diese drei Reden empfiehlt O. Weifsenfels, Cic. als Schulschriftsteller, während P. Dettweiler in einer Monographie sie verwirft. Charakteristisch sei nur die II. Rede, gehöre aber zur Gattung der für die Schule unpassenden schmähenden Invektivreden, die übrigen seien politische Parlamentsreden, eine Form, welche der Schüler als klassisch und typisch besser und ursprünglicher an Demosthenes kennen lerne. Trotz dieser vom Standpunkt der heutigen Didaktik geltend gemachten Bedenken nimmt Strenge sie auf, weil sie den heutigen Lehrplänen entspreche, der Konzentration mit der Geschichte diene, in eine wichtige Zeit des Übergangs zur monarchischen Verfassung einführe, Ciceros Persönlichkeit voll hervortreten lasse und die neuen Männer nach Caesars Tode charakterisiere. Namentlich verteidigt er die zweite Rede gegen alle Einwände. Die Einrichtung des Kommentars icht ganz der in den früheren Strengeschen Ausgaben. Er ist möglichst app mit dispositiven Übersichten der Teile gehalten und als wertvoll d verdienstlich anzuerkennen. Die Einleitung schildert auf 9 Seiten rz die Zeit von Caesars Tod bis Ciceros Tod und geht auf die rheto che Gliederung der Rede ein.

Das sind die Ausgaben der Reden dieses Jahres. Immer wieder ist

dabei zu bedauern, dafs die Schulmänner noch immer nicht zu wünschenswerter Einigkeit in den Ansichten über den Kanon der Schulreden gelangt sind. Die Lehrpläne lassen hierin Freiheit; so angenehm das ist, möchte man im Interesse der Sache doch wünschen, sie gäben feste Vorschriften, um allem Streit ein Ende zu machen. So empfiehlt Schmalz in einem Aufsatze *Zur Ciceroklektüre* für II Cato maior, Pomp., Arch., Cat. mit Auswahl in Verbindung mit Sallust bell. Cat., die IV. oder V. Verrina, für I die Planc., die Briefe in Verbindung mit den orat. Caesarianae, z. B. seien die Trebatiusbriefe fam. VII, 5—22 u. a. sehr zu empfehlen, nicht minder der gute Kommentar zu den Briefen von Süpfle-Böckel[10], welcher in diesem Jahre erschien, leider in einem zu gewaltigen Umfange (506 S.); diese Auswahl sei sehr taktvoll und zweckmäfsig gehalten, jedoch eine Teilung in zwei Bände mit besserem Papier anzuraten. Keim spricht in einem Zusatze zu Schmalz' Aufsatze auch für die von diesem weniger empfohlenen Reden Ciceros, z. B. für die Miloniana und Sestiana wie für die II. Phil. (gegen Dettweiler), endlich sei die Rosciana wohl erwägenswert. Cato maior und die Rede pro Archia möchte er nach der I verlegen. Er stimmt also für eine Erweiterung des Kanons, und so ist schier kein Ende des Meinungsstreites abzusehen. Was der eine für einen pädagogischen Fehler hält, scheint dem anderen durchaus unbedenklich oder gar empfehlenswert. Motos praestat componere fluctus! Nur eine Unterrichtskammer könnte hier helfen.

Über Inhalt und Einrichtung von Jos. Frey, *Ausgewählte Briefe Ciceros*, nun in 5. Aufl., schrieben wir bereits Jb. IV, IV 48. Die neue Aufl. unterscheidet sich nur durch einige Textberichtigungen von der vierten. Noch zwei neue Ausgaben der Briefe in Auswahl sind zu den früheren von Frey, Hofmann-Lehmann, Aly und Luthmer hinzugekommen: eine von Dir. P. Dettweiler und eine andere von Dr. Ad. Lange, beide für den Schulgebrauch. Sie unterscheiden sich darin, dafs die erstere nach dem Gebrauch der Gothana, in deren Sammlung sie erschien, einen ausführlichen Kommentar mit Einleitung, Gedankengang und Erklärungen der einzelnen Briefe unter dem Texte bringt, während die andere aufser einer Einleitung zur ganzen Sammlung nur einleitende und den Übergang vermittelnde Bemerkungen vor jedem Briefe, am Schlusse einen Anhang über Ciceros Ermordung, eine tabellarische Übersicht der wichtigsten Ereignisse aus Ciceros Lebenszeit und Indices, sonst keinen Kommentar enthält. Dafür ist die Haupteinleitung etwas ausführlicher als bei Dettweiler geschrieben; sie umfafst die Herstellung und Beförderung der Briefe zur Zeit Ciceros, dessen Briefwechsel, Persönlichkeit, Familienverhältnisse und Schriften, Quintus Cicero, T. Pomponius Atticus und die üblichen Formen des Briefstils. Dettweiler macht aber passend auf Momente aufmerksam, welche bei Lange weniger erörtert sind. Seine Auswahl will nur auf ihre didaktische Zweckmäfsigkeit hin geprüft werden. Dazu berechtigt ihn schon seine elfjährige Behandlung der Briefe in der Schule, welche ihn an den bisherigen Ausgaben dies oder jenes vermissen liefs. Seine Aus-

wahl sollte dem Umfang nach geringer sein als die von Hofmann-Lehmann und Süpfle-Böckel, dann aber vor allem nach demselben Grundsatze sich gestalten, der, wie wir oben sahen, Strenge bei der Empfehlung und Auswahl der philippischen Reden leitete, nämlich die Briefe nehmen, welche am deutlichsten es erklären, wie die ganze äufsere und innere Entwickelung Roms zu der Monarchie hindrängte, die also das Werden des römischen Kaisertums im besonderen und einer kräftigen Monarchie im allgemeinen vor Augen zu führen geeignet wären. Die Stellung Ciceros zu diesen Vorgängen bildet also den Mittelpunkt, um den sich jene Vorgänge gruppieren; darum ist die Auswahl chronologisch und mit Rücksicht auf Ciceros Leben geordnet, doch so, dafs auch seine litterarische Entwickelung, sodann die Helden der Geschichte, Caesar, Augustus, ihre Gehilfen und Gegner hervortreten, dafs ein Licht auf die politischen und wirtschaftlichen Verhältnisse — auch zum Verständnis unserer Gegenwart — fällt; daneben laufen Briefe, die allgemein menschliche Verhältnisse zur Anschauung bringen. Diese didaktischen Grundsätze waren allerdings für keine einzige der bisherigen Sammlungen ausschliefslich oder nicht in demselben Mafse bestimmend; sie sind aber berechtigt und darum ist auch diese Auswahl zu billigen. Niemand wird ferner leugnen, dafs ein Kommentar, wenn irgendwo, so für diese Briefe notwendig ist. Es wundert uns daher, dafs Lange ohne einen solchen auszukommen glaubt. Die vielfachen in den Briefen berührten, dem Schüler fremden Verhältnisse müssen ihm schon durch die Präparation zufliefsen und geläufig werden, sonst wird die Lektüre in der Klasse auf Schritt und Tritt gehemmt und an Privatlektüre ist vollends nicht zu denken. Ist es ferner ein Fehler des Dettweilerschen Kommentars, dafs er nicht blofs reichliche sprachliche Aufklärung giebt, sondern unter den sachlichen Schwierigkeiten, die er aus dem Wege räumt, auch unsere Gegenwart und die sie bewegende soziale Frage an passender Stelle streift? Wir glauben nicht. So wird der Lehrer mit seiner Unterstützung volle Zeit behalten, den wertvollen antiken Gedankeninhalt dieser Lektüre herauszuarbeiten. — Nun ist zwar Lange zum Teil von ähnlichen Gesichtspunkten wie Dettweiler bei seiner Auswahl ausgegangen. Auch er wählt nur Briefe, die einen wichtigen Beitrag für die Charakteristik Ciceros, seiner bedeutendsten Zeitgenossen oder der Zeitverhältnisse liefern, auch er wählt fast nur Briefe Ciceros selbst mit Streichung bedeutungsloser oder schwer verständlicher Stellen von Ciceros Konsulat bis kurz vor seinem Tod, — aber seine Auswahl hat doch meist ganz andere Briefe getroffen, zumal er 83, Dettw. nur 64 Briefe aufnimmt.

Wir kommen zu den philosophischen und rhetorischen Schriften. 1. Schiches Schultext von Laelius und Cato maior, der 1887 in 1. Aufl. schien, liegt nun in 2. Aufl. vor; die von der 1. Aufl. abweichenden sarten sind hinter der Einleitung passend notiert worden. Diese orienrt in beiden Ausgaben zuerst kurz über Cicero als philosophischen hriftsteller und seine philosophischen Schriften in gleichlautender Form,

geht dann aber speziell auf die vorliegende Schrift und ihren Inhalt ein. In der übrigen Einrichtung und Ausstattung gleichen beide der Nohlschen Rede pro Archia aus demselben Verlage; alle sind gleichmäſsig gut brauchbar. — Auf die Auswahl der philosophischen Schriften, die O. Weifsenfels vor zwei Jahren uns vorgelegt hat (Jb. VI, IV 73), läſst er nun eine ähnlich eingerichtete Chrestomathie der *rhetorischen Schriften* mit Einleitungen und Vorbemerkungen, die fast einen Kommentar ersetzen, folgen. Das Buch beginnt mit einer ausgezeichneten und schöngeschriebenen, freilich etwas langen Einleitung (125 S.) über die Entwickelung der Rede bei den Griechen. Deren Redner von Perikles an bis zur rhodischen und asianischen Beredsamkeit werden treffend charakterisiert. Hier ist Demosthenes besonders gewürdigt, worauf wir Lehrer des Griechischen aufmerksam machen. Ein zweiter Abschnitt verfolgt im Anschluſs an Ciceros Brutus die Geschichte der römischen Rede von Cato Censorius bis auf Cicero; ein drittes Kapitel giebt einen Abriſs der Rhetorik, welcher zugleich als eine Ehrenrettung dieser vielbespöttelten Kunst anzusehen ist und über die Tropen und Figuren belehrt. Nach jedesmal vorangehenden, die einzelnen Abschnitte besprechenden Vorbemerkungen folgen dann die Textstücke (zusammen 228 S.), Auswahl aus de orat. besonders Buch I, einige zwanzig Kapp. des Brutus mit verbindenden Inhaltsangaben des Ausgelassenen, der Orator ganz. Was Weiſsenfels, einer der besten Kenner Ciceros, wählt, wird wohl von vornherein Beifall finden; wenigstens wird niemand ein Mehr verlangen, denn das beste und schönste ist hier beisammen. Hätten wir nur recht viele Primaner, denen es ein Genuſs ist, diese unzweifelhaft fesselnde Lektüre nicht bloſs der rhetorischen Partieen Ciceros selbst, sondern auch der Geschichte der Beredsamkeit im Altertum von Weiſsenfels und seiner Mitteilungen über jene Schriften zu treiben! Aber ein dafür begeisterter Meister wird sicher Jünger haben.

2. Dichter.

Phaedri fabulae Aesopiae hat Stowasser für die Schule ausgewählt. Ein kleines Textbändchen in der Freytagschen Sammlung, das die ungeeigneten Fabeln ausgeschieden, den Text vielfach geändert und gebessert hat.

Ovid. Für die *Metamorphosen* hat Franz Harder in der Müller-Jägerschen Sammlung eine Textauswahl und dazu einen Kommentar in zwei gesonderten Bänden bearbeitet. Dem Textbande geht das Leben Ovids, ein Abschnitt über die Metamorphosen und über den Hexameter voran, alles kurz und bündig, aber für den Tertianer ausreichend. Die Vertreter der verschiedenen Ansichten über die zweckmäſsigste Gestaltung des Kanons werden von ihren Lieblingsstücken nicht allzuviele vermissen; so finden sie hier auch Pyramus und Thisbe, nur Orpheus suchen sie vergebens. Der Kommentar soll dem Schüler die rein mechanische Arbeit des Vokabelaufsuchens ersparen, schwierige Konstruktionen auflösen und

so das erste Verständnis erleichtern. Er ist also ganz elementar gehalten und setzt darum meist die Grundbedeutung des Wortes an die erste Stelle. Deshalb wird die Thätigkeit des Lehrers durch die hier gegebenen Erklärungen nicht übermäfsig beschränkt; ihm bleibt die Aufgabe, durch sachliche Erläuterungen den Inhalt verständlich und interessant zu machen und die Schüler zur Auffindung einer geeigneten Form der Übersetzung anzuleiten. Lehrer und Schüler gehen also nicht am Gängelbande. Und wenn der Schüler, wie vorausgesetzt wird, den Kommentar gründlich und vollständig durcharbeitet, wird er bei diesem Arbeiten das Arbeiten nicht verlernen, wie mancher befürchten könnte. Kurz, das Prinzip der Sammlung, wie man es in der Neposauswahl von Doetsch erkannte, ist auch hier befolgt; es gilt daher auch für diesen Kommentar der oben S. 57 ausgesprochene Wunsch einer synthetischen Zusammenfassung am Schlusse. Ausstattung und Einrichtung des Textes (Inhaltsüberschriften und kurze Angaben am Rande) sind gleich lobenswert. — Eine Auswahl aus den Metamorphosen, Fasten, Tristien und Episteln von H. Bone, neubearbeitet von K. Bone in 4. Aufl., hat den neuen Lehrplänen Rechnung getragen. Es ist kein Kanon, ein solcher mufs aus dem Gebotenen erst hergestellt werden. Verbindende Inhaltsangaben leiten zu den Stücken über; sie sind trotz aller Knappheit doch nicht ängstlich kurz gehalten. Zu 138 Seiten Text und verknüpfender Erzählung nur 46 Seiten Kommentar: Beweis genug, dafs man die Anmerkungen nicht zu den unerlaubten Hilfsmitteln zählen darf; sie ersparen dem Schüler die Präparation auch nach einem Wörterbuche nicht. Selbst wer einen Kommentar grundsätzlich vom Übel hält, wird sich diese Sammlung gern gefallen lassen, zumal sie auch über Ovids Leben und Werke, das Versmafs und die prosodischen Regeln in einem einleitenden Abschnitte belehrt. Gerade der Abschnitt über Prosodie erscheint hier an richtiger Stelle; in der lat. Grammatik ist er überflüssig. Wir halten diese umfassendere Ovidauswahl darum für sehr brauchbar.

Rühmlich bekannt ist die aufserordentliche Genauigkeit des *Wörterbuchs zu Ovids Metamorphosen* von Siebelis und die ungemeine, ja liebevolle Sorgfalt, welche F. Polle früheren wie auch der jetzigen 5. Aufl. widmet. Mit grofser Emsigkeit und Umsicht verfolgt er die gesamte einschlägige Litteratur, um sie für dies Buch nutzbar zu machen, das auch dem Ovidforscher und Gelehrten durch Aufzählung aller Gebrauchsstellen eines Wortes unschätzbare Dienste leistet. Die Korrektur eines solchen von Zahlen wimmelnden Werkes ist mehr Gefängnisarbeit als Hochgenufs; um so dankbarer mufs man dem Herausgeber für diese aufopfernde, entungsvolle Arbeit sein. Namentlich sei auf die beigefügte verstechnische tistik, in deren 4 Seiten wohl ebensovieler Jahre Arbeit steckt, ein rundernswertes Unikum, hingewiesen. — Golling s. unter Vergil.

Vergil. Wie für Ovid, so liegt die gleiche Chrestomathie für Vergil n demselben Herausgeber Bone vor; diese ist in Umfang und Anlage r ersten, der sie als zweiter Teil folgt, genau entsprechend, weshalb

wir von einer Beschreibung absehen. Zu bemerken ist nur: die Namensform Virgil ist beibehalten; sie findet in den neuen Lehrplänen eine Stütze. Jenen gemäfs sind möglichst abgesonderte Bilder und zugleich ein Überblick über das Ganze den Schülern vorgeführt. Von den in einzelne Partieen zerlegten Büchern fehlen nur die Verse I 261—320; III 192—244; IV 1—172, 412—583; V 1—285, 362—544, 604—815; VI 1—155, 424—547; von den übrigen Büchern der Aeneis sind etwa 50 Seiten aufgenommen, nahezu ebensoviel von den Georgica und den Eklogen. Auch diese Ausgabe mufs als eine gute Schulausgabe bezeichnet werden. — Ferner hat der rühmlichst bekannte Herausgeber einer *Ovidchrestomathie für den Schulgebrauch*, Jos. Golling, zugleich mit der 2. Aufl. derselben, die nur durchgesehen, aber sonst unverändert gelassen ist, nun nach demselben Programm eine neue *Vergilchrestomathie* bearbeitet. Wie Golling mit Recht die Einrichtung der Ovidauswahl unverändert lassen konnte, denn sie hat sich durchaus bewährt, so konnte er sie auch mit Fug und Recht auf die Vergilauswahl übertragen: wir finden also hier wie dort einen Abschnitt über Leben und Werke des Dichters, den in Partieen zerlegten Text mit Überschriften und am Schlusse Sentenzen. Nur ist der einleitende Abschnitt für Vergil viel umfang- und inhaltsreicher. Er berichtet über den Inhalt der Werke, den Gang der Handlung, Stoff und Form der Dichtung, die epische Technik im Verhältnis zu Homer. Sodann aber, was wir besonders betonen, über die Wirkungen der Vergilischen Poesie sowohl im Altertum wie im MA. und in der Neuzeit, freilich nur ganz kurz, aber für den Schüler ausreichend. In früheren Jbb. haben wir darauf hingewiesen, wie notwendig es sei, bei Dichtern von so weittragender und nachhaltiger kulturhistorischer Bedeutung, wie Vergil und Horaz, diesen ihren bedeutsamen Einflufs auf die spätere, namentlich die deutsche Poesie endlich einmal klarzulegen. Golling hat dies in anerkennenswerter Weise kurz versucht und mit Glück. Aber er giebt in seiner Einleitung noch mehr, nämlich eine gut übersichtliche Darstellung der Wortstellung bei Vergil mit Benutzung von M. Kraffts Pg.-Abh. Goslar 1887 (Jb. II B 107). Dieser Teil wird manchem entbehrlich erscheinen, ist es aber keineswegs. Nur wenn der Schüler hier und da einen Einblick in die feine Kunst der Wortstellung erhält, wird er jene recht zu würdigen wissen und es verstehen, dafs der Dichter so viele Jahre an seinem Werke gearbeitet. Mag diese Anleitung daher zunächst nur für den Lehrer geschrieben sein, der sie gelegentlich verwertet, so wird es doch auch Schüler geben, die auf des Lehrers Anregung hin gern die 10 Seiten zum Vorteil eines feineren Verständnisses nachlesen. Nur eine empfehlenswerte Eigenart sei noch bemerkt: im Texte sind die Glanzstellen und Sentenzen als loci memoriales durch den Druck hervorgehoben; am Fufse ist hier auf ovidische Parallelen hingewiesen. Endlich ist die Auswahl so reichlich, dafs aufser den in den österreichischen Instruktionen genannten Stücken, die den wesentlichen Inhalt der Aeneis bilden, noch sämtliche Episoden derselben, gröfsere

Partieen der Georgica, die 1., 5. und 4. Ekloge — die 4. wegen ihrer Bedeutung für die Stellung Vergils im MA. — Aufnahme fanden. — Die erläuternde Schulausgabe von *Vergils Aeneide* von K. Kappes hat in zwei Heften Neuauflagen nötig gehabt, vom 1. Hefte (B. I—III) die 5., vom 3. Hefte (B. VII—IX) die 3. Aufl. Die Ausgabe war im Jb. II B 107 beurteilt worden. Das nicht ungünstige Urteil gilt noch; durch neue Verbesserungen hat sich das Werk noch vervollkommnet; der Kommentar bietet dem Schüler nur das Allernotwendigste, Erläuterungen, aber keine Übersetzungen, legt also weder dessen eigene Thätigkeit lahm, noch die des Lehrers in Fesseln.

Horaz. Die Produktivität auf dem Gebiete der Horazlitteratur ist von langer Flut zur Ebbe übergegangen. Des Neuen und Bemerkenswerten ist wenig. Aber ein durch Originalität, Schärfe und Bestimmtheit des Urteils, zugleich durch seine Reichhaltigkeit andere Erscheinungen turmhoch überragendes Werk ist nun zu Ende gediehen: Lucian Müllers *Sermonum et Epistularum libri mit Anmerkungen.* Den 1891 erschienenen Satiren sind nun die Episteln gefolgt, ein stattlicher Band, die Frucht einer vierzigjährigen liebevollen und eindringlichen Beschäftigung mit dem Dichter. Die deutschen Anmerkungen, welche auf die gesamte Litteratur, besonders die Dichter Bezug nehmen, und in welchen der dem Dichter kongeniale Geist des Verf. die Schätze seiner so vertieften wissenschaftlichen Arbeit niedergelegt hat, werden allen Freunden des Dichters, nicht blofs den Philologen willkommen sein. Ebenso die den Episteln vorausgeschickte allgemeine Einleitung, in der über die Entstehung und Entwickelung dieser Litteraturgattung bei den Römern gesprochen wird. Die Briefe stehen danach in der Mitte zwischen denen Ciceros und den philosophischen Schreiben Senecas an Lucilius. Auch geht jeder einzelnen Epistel eine erläuternde Einführung voraus; am Schlusse des Ganzen stehen mehrere dankenswerte Indices. — Wie begeisterte Freunde der Dichter noch immer auch unter den Nichtphilologen zählt, beweist des Pfarrers G. Kob *Q. Horatius Flaccus im Lichte des Evangeliums.* Es sind hier die vier Bücher der Oden deutsch in den Versweisen des Dichters wiedergegeben und mit Erläuterungen ihres religiös-sittlichen Inhalts im Lichte der christlichen Wahrheit versehen. Es soll ein Versuch sein, den „neuen Kurs“, die allgemeine Bewegung, welche Kaiser Wilhelm durch die von ihm angeregte Reform des höheren Schulwesens in Flufs brachte, in der Behandlung eines altklassischen Dichters zu betreten. Oder mit anderen Worten: wir sehen hier d Bestreben, die Behandlung dieser Dichterlektüre mit dem Religionsu erricht in Verbindung zu setzen. Der Gedanke einer solchen konzent chen Arbeit wird jedem wahrhaften Erzieher der Jugend, der die im U terrichtsstoff verborgenen sittlichen und religiösen Ideeen auf Herz und G müt des Schülers einwirken läfst, sympathisch sein. Und wir können

auch der Durchführung dieser Tendenz in den Erläuterungen am Schlusse jeder Ode die frische Ursprünglichkeit und der Übersetzung der Oden selbst Anmut und Reiz nicht absprechen. Ebensowenig können wir es dem Verf. verdenken, wenn er hinter manchen Liebesoden, deren dichterischen Wert er übrigens nicht verkennt, eine Warnungstafel aufrichtet. Er ordnet die Oden im Register nach den Gruppen: Freundschaft, Weingelage, Lebensideale, Natur und Götter, häusliches Leben, Frauen Liebe und Leben, Patriotisches; im Texte selbst folgen sie wie gewöhnlich. Wir möchten den Verf. noch auf die Festschrift des Gym. Schneeberg 1891 mit der Arbeit von W. Gilbert „Über den ethischen Gehalt der Oden des Horaz", auf die oben S. 36 genannte Schrift von Schermann und auf die hier früher schon erwähnten „Parallelen zu Lehrstücken des christlichen Religionsunterrichts aus den Werken griech. und römischer Klassiker" von A. Rieder in ZG. 1892, 419 ff., 1893, 79 ff. hinweisen Es wird ihn interessieren, dafs hier Horaz berücksichtigt worden ist. Wir empfehlen seine edelgemeinte Schrift allen Horazerklärern. — Eine *Poetische Prosaübersetzung* hat A. Charisius von den *Oden* veranstaltet, welche durch strenge und getreue Wiedergabe des Wort- und Gedankeninhalts in fast poetischer Form das Eindringen in den Geist des Autors erleichtern will. Wir haben aber nachgerade nun Übersetzungen jeder Art von den Oden genug; daher: Claudite iam rivos! sat prata biberunt. — W. Gemolls *Realien bei Horaz* sind jetzt um das 3. Heft erweitert, welches den Menschen, Wasser und Erde und die Geographie enthält. Über die Anlage dieses lehrreichen Werkes s. Jb. VI, IV 79. — Freunde des Dichters mögen nicht versäumen, die fesselnden und hübsch geschriebenen drei Gymnasialreden von H. Bender, *Horaz, Homer und Schiller im Gym.* zu lesen. Sie erhalten hier in engem Rahmen ein vortreffliches Bild des Dichters, das darum wertvoll ist, weil alles, was der Schüler bei der Lektüre gehört oder selbst gefunden hat, in schöner Form zusammengefafst wird. Der Unterschied der antiken und modernen Poesie wird anschaulich gemacht. — Oftmals haben wir an dieser Stelle den Wunsch geäufsert, die Geschichte des Horaz im MA. und seinen Einflufs auf die deutsche klassische Litteratur erschöpfend behandelt zu sehen. Das erstere ist jetzt geschehen durch M. Manitius, *Analekten zur Geschichte des Horaz im MA.* M. Hertz hatte die Geschichte der horazischen Gedichte in den Beigaben zu den Breslauer Vorlesungsverzeichnissen 1876—1882 bis 527 n. Chr. verfolgt. Mit Hilfe von Hertz' Material führt nun Manitius die Arbeit bis 1300 fort, wenigstens in Form einer Materialsammlung, doch mit der Kunst des Historikers. Was die spätere Zeit anbetrifft, so konnten wir im vorigen Jb. auf die Arbeit von J. Bintz verweisen, welche den Einflufs des Dichters und besonders seiner Ars poetica auf die litterarischen Bestrebungen des vorigen Jahrh. betrachtet. Es bleibt also noch viel zu thun; hoffen wir, dafs Manitius und ähnlich berufene Kräfte das Werk fortsetzen!

Elegiker. Karl Jacoby hat 1881 eine Anthologie aus den Elegikern der Römer veranstaltet. Praktische Gründe veranlafsten ihn nun zu einer Teilung des Buches, das jetzt vielfach verändert und vermehrt in 2. Aufl. erscheint, in vier einzelne Hefte, von denen das 1. Heft: *Catull* fertig vorliegt. Aufser der allgemeinen Einleitung bringt es 32 Gedichte des Catull, am Schlusse einen allerdings für Schüler nicht bestimmten litterarischen Anhang, gefüllt mit litterarischen und kritischen Notizen. Auch der Kommentar hat an Fülle und Gehalt gewonnen, entspricht aber dem Bedürfnis des Schülers.

VII.

Griechisch

A. von Bamberg.

Einleitung.

Wenn dem griechischen Unterricht des Gymnasiums sein bisheriger Inhalt im wesentlichen gelassen und ihm nur der allgemein verbindliche Charakter genommen werden sollte, so würde er vielleicht weniger Schüler finden, obgleich in dieser Beziehung die in Ungarn gemachte Erfahrung, über welche G. Uhlig auf der dritten Generalversammlung des Gymnasialvereins in Dresden berichtet hat (HG. S. 20), recht beruhigend wirken mufs, aber sein innerer Wert würde dadurch nicht geschmälert werden. Wohl aber würde dies geschehen, wenn er zugleich für unverbindlich erklärt und zugleich auf die Erlernung der Sprache beschränkt würde. Das hat Fr. Bahnsch empfohlen. Die Kritik, welche unter anderen Uhlig HG. 1892 S. 73 ff. und Kanzow NJ. 1892 S. 18 ff. (s. Jb. VII, VII, 4) an seinem Jb. VI, V, 1 kurz erwähnten Vortrag *über die Zukunft des griechischen Sprachunterrichts auf den Gymnasien* geübt haben, hat ihn bewogen, in der Schrift, *Der Streit über den griechischen Sprachunterricht* seine Meinung gegenüber seinen Gegnern ausführlicher darzulegen. Darin spricht er sich nun S. 7 f. dahin aus, dafs der griechische Unterricht, wenn er fakultativ werde, zum einzigen Ziel das grammatische und lexikalische Wissen haben könne, das freilich zum Verständnis der griechischen Originale nicht ausreichen werde, aber durch die Universitätsstudien zu ergänzen und zu vertiefen sei. Was dem griechischen Unterricht auf Gymnasien hierdurch entzogen würde, könnte ihm durch den von Bahnsch S. 8 empfohlenen, auf deutsche Übersetzungen gegründeten, allgemein verbindlichen zweistündigen Unterricht in der griechischen Litteratur in den Klassen Obersekunda und Prima nicht ersetzt werden. Diejenigen Schüler, welche den fakultativen griechischen Sprachunterricht verschmähten, würden von dem Reichtum und der Schönheit der Sprache überhaupt keine Ahnung erhalten, in welcher die von ihnen in Übersetzungen gelesenen griechischen Schriftsteller geschrieben sind, und

diejenigen, welche um späterer theologischer oder philologisch-historischer Studien willen ihn sich gefallen liefsen, würden während ihrer Gymnasialzeit um die wertvollste Frucht ihrer Bemühungen betrogen werden. Es ist nicht zu erwarten, dafs an den mafsgebenden Stellen in Deutschland der Vorschlag von Bahnsch so bald Anklang finden könnte; wohl aber rücken seine Ausführungen die Frage in den Vordergrund, in welcher Auswahl und in welcher Ausdehnung auf dem Gymnasium griechische *Originallektüre* zu betreiben sei.

Schon der erste dieser Berichte über den griechischen Unterricht, welcher von der Anerkennung der überwiegenden Bedeutung ausging, die für ihn die Lektüre habe, deutete an, dafs man der Frage nicht aus dem Wege gehen dürfe, welche griechischen Schriftwerke unbedingt in der Ursprache gelesen werden müfsten, und ob nicht gewisse Werke auch in guten Übersetzungen ihre erziehende Wirkung auf unsere Gymnasialjugend auszuüben vermöchten. Das gilt jetzt erst recht. Man darf zweifeln, ob die eingetretene Verminderung der Stundenzahl zusammen mit den gesteigerten Anforderungen, welche an die Würdigung des Inhalts der Lektüre gestellt werden, einerseits und die notwendigen Folgen der Beschränkung, welche dem grammatischen Unterricht auferlegt ist, es gestatten, der Lektüre den bisher üblichen Umfang zu lassen, während doch umgekehrt die Verkürzung des Unterrichts in der alten Geschichte eine weitere Ausdehnung der Lektüre der griechischen Historiker wünschenswert macht. Um von Plutarchs Biographieen, welche jetzt in Preufsen mit gutem Grund amtlich von der Originallektüre ausgeschlossen sind, nicht zu reden, in wie geringer Ausdehnung, um nicht zu sagen, in welch arger Verstümmelung, können Herodot und Thukydides in der Ursprache nur gelesen werden! Aus dem Wunsche, von ihrem Inhalt und von dem der Hellenica möglichst viel den Schülern nahe zu bringen, sind die Auswahlen hervorgegangen, von welchen weiter unten die Rede sein wird. Gerade sie lehren, wie unmöglich es ist, diese Werke ohne die schwersten Einbufsen auf ein Mafs zurückzuschneiden, das in der Klasse bewältigt werden kann. Die Auswahlen überschreiten alle dieses Mafs und stimmen unter einander keineswegs überein. Für das Ausgelassene sollen Inhaltsangaben Ersatz bieten. Erst wenn solche auch allen im griechischen Text aufgenommenen Stücken, die eben von den einzelnen Schülergenerationen nur teilweise gelesen werden können, beigegeben werden, kann eine solche Auswahl von dem Inhalte des ganzen Werkes eine Vorstellung geben; aber auch dann nur eine ungenügende. Es drängt sich da in der That die Frage ganz gebieterisch auf, ob es nicht besser wäre, den Schülern ese griechischen Geschichtswerke in den besten Übersetzungen, die es ebt, in die Hände zu geben und ihnen zuzumuten, von den Stellen, die cht im Original gelesen werden können, den wesentlichen Inhalt aus den ersetzungen selbstthätig herauszuentwickeln und je nach den Umständen ndlich oder schriftlich darzulegen.

Leicht zu beantworten ist diese Frage gewifs nicht, aber sie will

beantwortet sein. Referent hat sie in dem Aufsatz *Zum griechischen Unterricht nach dem neuesten preufsischen Lehrplan* ZG. S. 1 ff. gestreift und ohne Scheu, im Interesse einer allseitig gründlichen Lektüre solcher griechischen Schriftwerke, die nach Form und Inhalt gleich vollendet und vielleicht überhaupt nur in der Ursprache ganz zu verstehen und zu würdigen sind, den ja keineswegs unerhörten Vorschlag gemacht, Herodot und Thukydides von dem verbindlichen Unterricht auszuschliefsen (S. 13) und sie weiterhin einem neu einzurichtenden, gute Übersetzungen benutzenden fakultativen Lektüreunterricht zuzuweisen (S. 14). Man wird sich dazu entschliefsen müssen, wenn man erkennt, dafs in Obersekunda der Grammatik und den grammatischen Übungen mehr als eine Stunde eingeräumt werden mufs und dafs Primaner sich in Demosthenes und Platon, welche wie die Dichter nur in der Ursprache ganz verstanden und gewürdigt werden können und des Lesenswerten so viel bieten, in anderthalb Jahren in den Stunden, welche ihnen Homer und Sophokles übriglassen, nicht so einzulesen vermögen, dafs sie mit ihnen wirklich vertraut werden und ihr Wert ihnen zu vollem Bewufstsein kommt. Freilich wäre es besser, wenn eine Vermehrung der Stunden es gestattete, im Rahmen des verbindlichen Klassenunterrichts ausgewählte Stücke des Herodot und des Thukydides in ihrer Sprache zu lesen und allseitig zu erklären, wobei auch gezeigt werden könnte, wie weit auch die beste Übersetzung hinter dem Original zurückstehe, dann aber Anleitung zu geben, die nicht griechisch zu lesenden Stücke aus den besten Übersetzungen kennen zu lernen und inhaltlich sich anzueignen, aber einstweilen ist für Preufsen schwerlich eine Überschreitung des dem Griechischen zugeteilten Mafses von Zeit zu hoffen. Wie sich aber auch die Herodot- und Thukydideslektüre gestalten mag, die Frage, ob und wie weit deutsche Übersetzungen zur Ergänzung der griechischen Originallektüre heranzuziehen seien, verlangt eine Lösung.

Schrader hat zu ihr in seinem *Anhang über die neuen Lehrpläne*, welchen er als 7. Kapitel der zweiten Ausgabe der fünften Auflage seiner *Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen* einverleibt hat, eine ablehnende Stellung eingenommen, aber mit nicht allzu grofser Entschiedenheit und ohne weitere Begründung. Er hofft (S. 604), es werde nicht nötig sein, nach der S. 28 der Preufsischen Lehrpläne und Lehraufgaben erteilten Erlaubnis oder gar Empfehlung auf Gymnasien gute Übersetzungen zur Ergänzung der Lektüre heranzuziehen, und macht dann nur zwei Gründe gegen ein solches Verfahren geltend, dafs es nämlich im allgemeinen an guten Übersetzungen fehle und dafs sich die gedruckte Übersetzung, von ihrer Unvollkommenheit abgesehen, gegenständlich zwischen Lehrer und Schüler einschiebe. Er will nur gestatten, dafs der Lehrer zur Belebung des Geschichtsunterrichts Stellen aus den Quellen, z. B. aus Platons Phädon über den Tod des Sokrates (S. 412 vgl. Jb. IV, V 6) und Ähnliches mündlich vortrage, weil er dabei der Gebende, der Vortrag sein Wort bleibe.

Was den ersten dieser beiden Gründe anbelangt, so hat Julius

Keller in der vortrefflichen Programmabhandlung von 1892 *Die Grenzen der Übersetzungskunst* (Jb. VII, VI 38), so entschieden und treffend er auch die Unmöglichkeit einer im vollen Sinne des Wortes guten Übersetzung behauptet und darthut, doch einen Unterschied des Mafses von Übersetzbarkeit zwischen verschiedenen Schriftgattungen anerkannt. Man könne die Gedankengänge und Zusammenhänge eines Platonischen Dialogs als solche ziemlich scharf im Deutschen wiedergeben, aber die Fundamentalbegriffe wie **ὅσιον, φρόνησις, σωφροσύνη, εἶδος** u. a. ä., in der Regel nicht. Aus der gedruckten Übersetzung also die geistige Welt, in der Platon sich bewege, kennen zu lernen, sei unmöglich. Was aber von dem Gedankengange eines wissenschaftlichen Werkes gelte, gelte ebenso von dem Gedankengang der Erzählung, des Berichts, der Geschichte. Auch hier seien alle Zusammenhänge, alle Beziehungen, der Gesamtverlauf deckend wiederzugeben, die Begriffe auch hier in der Regel nicht; doch überwiege bei derartigen litterarischen Produkten das Interesse am Gesamtverlauf, und die Drehpunkte des Ganzen seien oft Personen, Völker, Städte, also Namen, nicht Begriffe, so dafs die Einbufse und Inkongruenz von Wort zu Wort weniger ins Gewicht falle (S. 27). Solche Unterschiede macht Bahnsch, welcher sich a. a. O. S. 50 ff. mit Kellers Ausführungen beschäftigt, nicht. Er nimmt keinen der üblichen griechischen Schriftsteller von dem allgemeinen Urteil aus, dafs sie ihre Wirkung auf die Schuljugend voller in der deutschen Übersetzung als im Original üben. Man begreift dies, wenn man dem griechischen Unterricht lediglich eine ethische und ästhetische Aufgabe und etwa noch eine Bedeutung für die historische Bildung der Schüler zuschreibt und vergifst, dafs er aufserdem nicht nur als Unterricht in einer der geistvollsten Sprachen, sondern auf den oberen Stufen auch als Anleitung zu gründlicher, alles, was zum Verstehen eines Textes gehört, gleichmäfsig berücksichtigender Erklärung fremdsprachlicher Schriftwerke, einer der notwendigsten Voraussetzungen wissenschaftlicher Studien, zu wirken hat. Giebt er diese Anleitung in einer wirklich anregenden und geistig frei machenden Weise und an Schriftwerken ersten Ranges und verbindet er sich mit ernsten Versuchen, das in der fremden Sprache sich darstellende Vorbild auf Grund allseitigen Verständnisses im Geiste der eigenen Sprache nachzubilden, so wohnt ihm ein Wert bei, der durch die ausgedehnteste Lektüre von Übersetzungen nicht ersetzt werden kann. In diesem Sinne geübt wird sich ein griechischer Unterricht, der sich ausschliefslich dem nach Form und Inhalt gleich Vollendeten zuwendet, behaupten; aber auch nur so und nur so lange, als ihm dafür die unerläfslichen Vorbedingungen gelassen werden. Dafs dieselben Kräfte, elche sich solcher Übung des griechischen Unterrichts widmen, auch in ster Linie mitberufen sind, die ästhetischen und ethischen Kräfte der riechen durch wirkliche Verdeutschungen ihrer gröfsten Werke für die rneuerung unseres eigenen Volksgeistes in den weitesten Kreisen wirksam a machen, das unterliegt keinem Zweifel. Die Früchte solcher Beühungen mögen immerhin die griechischen Originale und damit auch die

griechische Sprache aus dem Schulunterricht verdrängen, wenn wirklich einmal unser Volk es sich nicht mehr gestatten dürfte, bei der Gestaltung der Lehrpläne, auch der Gymnasien, über die Grenzen dessen, was seinen Nutzen unmittelbar darthun kann, hinauszugreifen; einstweilen liegt zu solcher Einschränkung keine Nötigung vor.

Man pflegt die Anschauungsweise, die zuerst nach dem unmittelbaren Nutzen fragt, in besonderem Maſse den Amerikanern zuzuschreiben. Da berühren gewisse im vorigen Jahre gemachte Erfahrungen eigentümlich. Ein deutscher Arzt in Nordamerika, Dr. Achilles Rose, hat in einer zuerst in einer dortigen medizinischen Zeitschrift erschienenen Abhandlung *Griechisch als allgemeine Sprache der Ärzte und Gelehrten überhaupt* den nicht ganz neuen, von Albert Thumb in der lehrreichen Skizze *Die neugriechische Sprache* S. 2 verworfenen Gedanken, das Neugriechische zur internationalen Gelehrtensprache zu erheben, aus der Schwierigkeit, die sich aus der Vielsprachigkeit der medizinischen Kongresse ergiebt, von neuem begründet und warm empfohlen, deutet aber S. 18 an, daſs der griechische Unterricht sich mit der Aneignung des Neugriechischen nicht begnügen, sondern zur Lektüre der altgriechischen Klassiker fortschreiten solle, bleibt also keineswegs in dem Nützlichkeitsprinzip stecken. So wurde auch auf dem Educational Congress in Chicago über die Frage, ob für diejenigen, welche das Examen des bachelor of arts machen wollten, der griechische Unterricht obligatorisch sein sollte, entsprechend dem Beschluſs des Senates in Cambridge vom 29. Oktober 1891 (HG. S. 22), nur in bejahendem Sinne gesprochen. Daſs neuerdings in Deutschland wieder einmal ein Gesuch um Zulassung der Realgymnasialabiturienten zum medizinischen Studium von maſsgebendster Stelle abschlägig beschieden worden ist, läſst hoffen, daſs der Wert des griechischen Unterrichts auch bei uns so bald nicht wird verkannt werden. Daſs aber auch in den Kreisen derjenigen, welche ihn zu erteilen haben, viel darüber gesonnen und fleiſsig daran gearbeitet wird, ihn gehaltvoll und fruchtbar zu gestalten, wird auch der diesjährige Bericht lehren, der anderseits starke Verschiedenheiten in den Anschauungen und Grundsätzen aufweisen wird.

I. Lektüre.

1. Kanon.

Im ersten dieser Jahresberichte über den griechischen Unterricht (Jb. I S. 182) wurde darauf hingewiesen, wie dessen Gestaltung ganz wesentlich von der Beantwortung der Frage abhänge, welche Stücke der griechischen Litteratur um des zu erstrebenden Bildungsideals willen im Original zu lesen seien. Es haben dann in jenem und in den folgenden Berichten viele Beiträge zur Lösung dieser Frage erwähnt werden können.

Im vorigen Jahre hat auf der dritten Jahresversammlung des sächsischen Gymnasiallehrervereins Uhle die Aufstellung eines Kanons derjenigen griechischen Schriftwerke, die nach dem allgemeinen (durch möglichst viele Befragungen einzuholenden) Urteile der Fachgenossen jeder Schüler gelesen haben müsse, sowie die Benutzung dieses Kanons als Grundlage für den grammatischen Unterricht gewünscht, und die Sektion hat nach längerer Debatte beigestimmt (HG. 51). Eine unerläfsliche Voraussetzung ist ein feststehender Kanon auch für den Plan, den Franz Fügner in dem Artikel *Schülerausgaben. Zur Einführung von B. G. Teubners Schülerausgaben griechischer und lateinischer Schriftsteller* NJ. II S. 341 ff. von neuem (s. Jb. V, V 14 f.) erörtert hat und der durch den Auftrag, den er von der B. G. Teubnerschen Verlagsbuchhandlung erhalten, der Verwirklichung näher gerückt ist, jeden Schriftsteller zunächst nach Sprache wie Inhalt durch den zuletzt gelesenen zu erklären. Schrader hat im *Anhang über die neuen Lehrpläne* S. 604 sich allerdings lebhaft dagegen ausgesprochen, dafs die in den preufsischen Lehrplänen aufgeführten Schriftsteller als unbedingt verbindlich gelten sollten; aber er begründet seinen Widerspruch aufser mit dem Hinweis auf den Wert, welchen Freiheit der Bewegung auf dem Gebiete des Schulwesens überhaupt habe, doch nur damit, dafs in den Lehrplänen statt des Lysias Xenophons Memorabilien als kanonisch bezeichnet seien, und spricht S. 603 nachdrücklich aus, dafs ein Gymnasium, welches Platon und Sophokles und daneben Demosthenes nicht böte, kein deutsches Gymnasium mehr sein würde, fordert also insoweit jedenfalls einen Kanon.

Für die Auswahl aus **Homer** hat das Jahr 1893 keine neue Arbeit gebracht.

Schon die letzten Jahresberichte konnten von dem Eintreten gewichtiger Stimmen für die Lektüre der **Lyriker** berichten, wie denn auch Schrader, der sie bekanntlich der Privatlektüre zuweist (s. Jb. IV, V 3), im *Anhang über die neuen Lehrpläne* S. 604 bemerkt, dafs sich die Wahl der griechischen Lyriker zur Schullektüre in aufsteigender Linie bewege. Jetzt hat der revidierte Lehrplan für die hessischen Gymnasien „eine Anthologie aus den Lyrikern und Elegikern“ ausnahmsweise gestattet (HG. 129) und in einer Besprechung von Bieses Auswahl (Jb. VI, V 4) hat O. Weifsenfels NJ. 508 ff. mit trefflicher Begründung der Forderung zugestimmt, dafs die Lyriker im Gymnasialunterricht eine Stelle erhalten. Nur Pindar will er wie J. Sitzler ZG. S. 34 ausgeschlossen sehen, wogegen er auf die Lektüre der Elegiker den gröfsten Wert legt. Es würde ihm nicht genügen, wollte man nur, wie H. Peter HG. S. 41 vorschlägt, „Proben griechischer Lyrik“ an die Horazlektüre anschliefsen; vielmehr billigt er zwar, dafs Biese der melischen Poesie eine Stelle eingeräumt hat, meint aber, dafs von ihr bei ihrer Trümmerhaftigkeit eine tiefergehende Wirkung nicht zu erwarten sei. Die geringen sprachlichen Schwierigkeiten, welche die Elegiker bereiten, lassen sie ebenso geeignet erscheinen, im Original sei es in der Klasse oder privatim gelesen zu

werden. Es bedarf also für sie kaum des Auswegs, den Friedrich Löbl Msch. 103 in einer Anzeige der Programmabhandlung von Viktor Mattel, *Die griechischen Lyriker und deren Verwertung im Gymnasialunterricht* vorschlägt, einer Auswahl griechischer lyrischer Gedichte in Musterübersetzungen und Nachdichtungen auf Grund der vom Verf. gegebenen Andeutungen im deutschen Lesebuch einen Platz anzuweisen und die Lehrer des Deutschen, der Geschichte und der alten Sprachen sich verständigen zu lassen, wie sie damit zur rechten Zeit den Schülern ohne weitere Belastung einen gewifs willkommenen Genufs bereiten könnten. J. Sitzler fürchtet nur, dafs sich für eine Lektüre der Lyriker in der Klasse keine Zeit finden werde und hält nur eine gelegentliche Verwertung für möglich.

Die Gründe, welche dafür sprechen, bei der Einführung in die griechische Tragödie dem Philoktet des **Sophokles** den Vorzug zu geben, entwickelt E. Briegleb in der Programmabhandlung *Zur griechischen Lektüre, besonders in Prima* S. 10 f. Neben der Pflichtlektüre des Sophokles sind in Hessen ausnahmsweise auch Tragödien des **Äschylos** und des **Euripides** gestattet. Hermann Peter empfiehlt in seinem Vortrag *Über die methodische Verbindung der lateinischen und griechischen Lektüre in der Gymnasialprima unter Berücksichtigung der sprachlichen Bildungskraft dieses Unterrichts* HG. S. 42 Euripides taur. Iphigenie zu statarischer Lektüre in Unterprima. Rappold hat in seine *Chrestomathie aus griechischen Klassikern* die Stelle aufgenommen, in welcher Iphigenie an Orestes und Pylades Fragen stellt (vv. 492—568). Schrader meint im Anhang über die neuen Lehrpläne S. 611, der gereiftere Primaner werde privatim eine Tragödie des Euripides in vierzehn Tagen erledigen können. Vgl. Jb. IV, V 3.

Eine Auswahl aus **Herodot** zu geben, haben im vorigen Jahre nicht weniger als drei Herausgeber unternommen: Paul Dörwald, welcher der *Herodotlektüre in Obersekunda* in LL. 37 S. 55—64 eine eingehende Erörterung gewidmet hat, Franz Harder und Joseph Werra. Auch die Programmabhandlung von August Ahlheim *Die Schriftstellerlektüre der Obersekunda nach den Grundsätzen der Konzentration I. Teil* berührt die Frage der Auswahl aus Herodot. Ahlheim und Dörwald beschränken die Auswahl auf die Darstellung der Perserkriege, jener mit VI 96, dieser mit VI 102 beginnend, während Hintner (s. Jb. II B389) mit dem Zug der verbündeten Jonier und Athener gegen Sardes (V 100), Lauczizky (s. Jb. IV, V 4) mit V 1 begonnen hatte. Diese beiden hatten in Anhängen Abschnitte aus den ersten drei Büchern hinzugefügt; die reichere Auswahl von Lauczizky findet sich, von einzelnen Streichungen abgesehen, mit Ausnahme der Geschichte vom Tode des Atys I, 34—4 und von Kyros im Kampfe mit den Massageten I 201. 205—214 b. Harder wieder, wogegen Werra letztere Abschnitte aufgenommen, d Erzählungen von Arion, von Rhampsinit und von Polykrates aber ebens wie die von Atys weggelassen hat. Aufser dem von Lauczizky Geboten

bringen beide, bis auf kleinere Streichungen übereinstimmend, die Jugendgeschichte des Kyros I 108—130, die Geschichte von Psammetich II 147—157 und von Psammenit III 14. 15; im übrigen ist die Auswahl aus den ersten vier Büchern bei ihnen recht verschieden, weil Werra auf das weltgeschichtlich Bedeutsame das Hauptgewicht legt und das Anekdoten- und Episodenhafte geringer schätzt als Harder, welcher sich vielfach von dem Gesichtspunkt hat leiten lassen, dafs das eigentümliche Darstellungstalent Herodots ganz besonders in den kleinen, in sich abgeschlossenen Erzählungen hervortrete, an denen gerade die ersten Bücher so reich sind. So hat er aufser den schon erwähnten auch die Erzählungen von Pisistratos I 59—64, vom Grab und von der Rache der Nitokris I 187 und II 100 und die im Vorwort wegen ihres kultur- und litterarhistorischen Interesses besonders hervorgehobenen Kapitel II 2, 68, 78, 113—120, 123, III 119, IV 42 vor Werra voraus, der seinerseits durch Aufnahme der Kapitel I 6, 26, 27, 46, 75—84 über die Unterwerfung der kleinasiatischen Griechen durch Kroisos und über dessen Kampf mit Kyros, von I 178, 189—191, 201, 204—214 über die Eroberung Babylons und das Ende des Kyros, im zweiten Buche über die Geschichte der ägyptischen Könige Menes, Cheops, Chephren und Mykerinos und der Nachfolger des Psammetich, im dritten Buch über die Eroberung Ägyptens durch Kambyses, über dessen Zug nach Äthiopien und die Expedition zur Oase des Juppiter Ammon, des Kambyses Frevelthaten und seinen Tod, über Pseudosmerdis, des Dareios Erhebung zum König, Einteilung und Besteuerung des Perserreichs, im vierten über die Feldzüge des Dareios gegen die Skythen und Barka Belehrungen darbietet, welche Harder, der aus dem vierten Buch nur c. 42 aufgenommen hat, vorenthält. Ähnliche Unterschiede in der Auswahl treten auch in den folgenden Büchern hervor. So hat nur Harder die von Dörwald und Werra weggelassenen Erzählungen von der Werbung um Agariste VI 126—131, vom Gastmahl des Attaginos IX 16 und vom Tode des Masistios IX 20—24 und das Schlufskapitel, den Rat des Artembares. Werra unterdrückt oder kürzt doch mehrfach Reden und Verhandlungen. So läfst er die von Dörwald und Harder aufgenommenen Kapitel VII 8—11 (Kriegsrat des Xerxes), 38, 39 (Pythios), 101—105 (Demaratos), 134—137 (Sperthias und Bulis), 234—237 (Demaratos und Achaimenes) weg. Die Berichte über Marathon, Thermopylä und Salamis, welche Dörwald im Vorwort p. IV und LL. 37 S. 56 als festen Bestand der Herodotlektüre bezeichnet, geben sie alle ohne wesentlichen Unterschied. Ahlheim empfiehlt (S. 20) daraus VI 103 von *τῶν ὁ δέκατος ἦν Μιλτιάδης* an, 104, 107 und, wie Werra gethan, 117 aufser dem ersten Satz als minder wichtig wegzulassen, ebenso VII 202—205. Dafs die grofse Masse des über diesen Kreis hinausgehenden dankbarsten Lesestoffes in der Klasse nicht bewältigt werden kann, ist natürlich keinem der Genannten zweifelhaft gewesen, und Harder und Werra rufen ausdrücklich die Privatlektüre zu Hilfe, für welche sie namentlich die Abschnitte aus den 4 ersten Büchern empfehlen. Es liegt

hier deutlich ein schreiendes Mifsverhältnis vor zwischen der für die Lektüre verfügbaren Zeit und dem Umfang, den man ihr um ihres namentlich von Ahlheim S. 19 ff. trefflich dargelegten Gehaltes willen zugestehen möchte. Dafs die Sprache des Herodot nicht unüberwindliche Schwierigkeiten bietet, ist ja richtig; immerhin aber verlangt sie Beachtung, wenn die Herodotlektüre nicht zu oberflächlicher Behandlung des Sprachlichen überhaupt verführen soll. So scheint doch wirklich erwogen werden zu müssen, ob es nicht pädagogisch richtiger und pietätvoller wäre, den Herodot in guter deutscher Übersetzung — als solche die von Lange anzuerkennen, ist Schrader im *Anhang über die neuen Lehrpläne* S. 604 nicht abgeneigt — in gröfserer Ausdehnung und ohne Zerstückelung lesen zu lehren, als in ungenügender Umfassung im Original. Auch wenn Dörwald, der LL. 37 S. 63 mit Recht Zusammenhang in der Lektüre und Einheitlichkeit des Lehrstoffes und Beschränkung der Lektüre auf das Beste fordert, mit allem andern, auch mit dem Inhalt der ersten Bücher bis auf VI 102 hin den Schüler durch bezügliche Mitteilungen des Lehrers bekannt zu machen vorschlägt, so werden diese mündlichen Mitteilungen in deutscher Sprache gewifs der Lektüre der betreffenden Stellen in deutscher Übersetzung an Wert nicht gleichkommen. Über den Vorschlag des Referenten s. o.

Über **Thukydides** als Schullektüre hat Franz Müller Gm. 677 ff. 717 ff. einen Artikel veröffentlicht, in dessen Eingang er seine Freude darüber kundgiebt, dafs die preufsischen Lehrpläne von 1892 den Thukydides mit Ausschlufs schwierigerer Reden einfach in den Kanon der Lektüre eingereiht haben, dann aber die Besorgnis ausspricht, dafs wir den gröfsten Geschichtsschreiber der alten Welt, nun wir ihn lesen müssen, bald nicht mehr werden lesen können. Doch läfst er dies curae posteriores sein und beschäftigt sich mit der Frage, was aufser II 1—65 und VI und VII zweckmäfsig gelesen werde. Er empfiehlt aus dem 1. Buch folgende Abschnitte: I. Äufsere Ursachen des peloponnesischen Krieges. 1. Korinth und Korkyra im Streit gegen Epidamnos. Kap. 24—55. 2. Athen und Korinth im Streit gegen Poteidaia. Kap. 56 bis 66. 3. Verhandlungen zu Sparta. Kap. 67—87. II. Innere Ursache des peloponnesichen Krieges. Kap. 88. III. Der Kriegsbeschlufs zu Sparta und Athen. Kap. 119—128, 2; 139—146. Doch sind ihm auch in diesen Abschnitten nicht alle Kapitel gleich wichtig, und er läfst mehrfach den Lehrer vorübersetzen oder dem Inhalte nach besprechen, was zu übersetzen er dem Schüler nicht zumuten möchte. Von den übrigen Teilen des Buches soll einiges wenige als Privatlektüre empfohlen oder auch zum mündlichen und schriftlichen Extemporieren benutzt werden. Insbesondere macht er gegen die Schullektüre des von H. Peter HG S. 42 zu statarischer Lesung empfohlenen Prooemium 1—22 schwere Bedenken geltend. Weiterhin rechtfertigt er die Auswahl, die er in der unten noch zu erwähnenden Ausgabe aus der 2. Hälfte des 2. Buches und aus Buch III—V und Buch VIII getroffen hat; er will „zeigen, was

sich etwa aus denjenigen Teilen des Thukydides als Lektüre verwenden läfst, die im allgemeinen nicht als die Glanzpunkte des Geschichtswerks gelten". Es wiederholt sich hier die Erfahrung, die bei Herodot gemacht ist. Was Franz Müller seiner inhaltlichen Bedeutung nach für lesenswert erklären mufs, übersteigt als Ganzes weit das Mafs der für die Thukydideslektüre verfügbaren Zeit und nach seiner sprachlichen Form vielfach das Können des Schülers und legt deshalb die Frage nahe, ob nicht das Lesen einer guten Übersetzung eine der Ausdehnung nach bescheidene, aber gründliche Originallekture ergänzen mufs. Schön und treffend sagt Ludwig Herbst ZG. 766f., wenn ein gütiges Geschick der heutigen Jugend zu ihrer geistigen Erziehung in den klassischen Studien den wunderbaren, unvergleichlichen Schatz überliefert habe, der ihr gerade das beides gebe, was der edle Mensch zum Wirken auf Erden nicht entbehren könne, Begeisterung für ideale Zwecke und klares kritisches Denken, und wenn gerade dieses beides in unserer Jugend zu wecken und zu üben das gelehrte Gymnasium zu seiner ersten Aufgabe habe, so sei Thukydides vor allen der Mann, der das leisten könne. In die ideale Welt emporzuheben und dafür das jugendliche Herz zu begeistern, vermöchten die Tragiker, ein Homer, ein Plato vielleicht noch wirksamer und unmittelbarer, wiewohl auch Thukydides an seinem Teil in den Reden denselben Weg führe; aber für den einzelnen Fall aus den vor und nach gegebenen Momenten die Wahrheit zu erkennen und so erwägend das kritische Urteil zu schärfen, dazu biete Thukydides mehr als jeder andere Schriftsteller aller Orten die Gelegenheit. Aber so richtig dies auch ist, so wird doch, wie die Dinge liegen, das alles erst voll zur Geltung kommen, wenn die Schüler von Thukydides nicht blofs das kennen lernen, was sie etwa im Original lesen können. Auch der Versuch, den Edmund Lange in der Schrift: *Thukydides und sein Geschichtswerk* (Gymnasial-Bibliothek 16. Heft) gemacht hat, durch einen Überblick über das ganze Werk und die eingefügten Charakteristiken den Übelständen, welche die auf der Schule einzig mögliche Lektüre in einer Auswahl mit sich bringt, entgegenzuarbeiten, wird den rechten Gewinn erst bringen, wenn neben dieser Schrift auch eine gute Übersetzung des Thukydides gelesen wird. Der Verf. weist auf diesen Weg selbst hin, wenn er seiner Darstellung da und dort Stellen des Thukydides in deutscher Wiedergabe einschaltet.

Ob Schrader a. a. O. S. 604 den Thukydides zu den Schriftstellern rechnet, die ein Gymnasium nicht ausschliefsen könne, wenn es ein deutsches sein wolle, ist nicht klar; jedenfalls redet er dort nur von „rein rzählenden Abschnitten", von denen er meint, dafs sie im allgemeinen ichter zu bewältigen seien als Platon und Sophokles, und giebt S. 614 , dafs Thukydides in gröfserer Ausdehnung nicht gelesen werden önne. Dann aber darf gefragt werden, ob es nicht, wie A. Grumme der bereits 1892 erschienenen trefflichen Schrift: *Einige Bemerkungen ber die neuen preufsischen Lehrpläne für den Unterricht des Gymna-*

siums in den alten Sprachen und der alten Geschichte S. 19 sagt, besser sei, den Xenophon mit den Schülern unverkürzt zu lesen, als den Thukydides mit Ausschlufs seiner bedeutsameren Reden, in denen er seine gröfsten Gedanken, die Fülle seiner politischen Weisheit niedergelegt habe.

Auch **Xenophons** Anabasis hat man begonnen, einer Auswahl zu unterwerfen. Ganz aufserordentlich mafsvoll ist dabei Friedrich Gustav Sorof zu Werke gegangen in dem ersten Bändchen seiner Ausgabe von *Xenophons Anabasis und Hellenika in Auswahl*, welches nur die vier ersten Bücher enthält. Ausgeschieden sind nur I 2, 10—29, III 4, 13 bis 44, IV 1, 1—4. Dabei kann man bedauern, dafs nicht wenigstens die Parade vor Epyaxa beibehalten worden ist, welche in der nächstes Jahr zur Besprechung kommenden, sonst viel mehr ausscheidenden Ausgabe von Windel Aufnahme gefunden hat.

Stärkere Kürzungen haben sich die Hellenica von Karl Saegert und von C. Bünger gefallen lassen müssen. Der letztere hat die ausgewählten stets mit besonderen Überschriften versehenen, gelegentlich um der Verbindung zusammengehöriger Stoffe willen anders geordneten Abschnitte meist in strengerer Beschränkung auf das für das Verständnis Nötigste herausgehoben, dafür aber einzelne von Saegert weggelassene Stücke festgehalten, wie die Strohhalmverschwörung II 1, 1—5, die Verschwörung des Kinadon III 3, 4—11.

Gegen die verbindliche Einstellung der Memorabilien in die Obersekunda hat Schrader in dem *Anhang über die neuen Lehrpläne* S. 603 seinen Widerspruch ausdrücklich aufrecht erhalten: sie böten höchstens eine sprachliche Förderung und seien inhaltlich kaum für den Lehrer von Wert, für den Schüler bei ihren langatmigen Induktionsbeweisen entschieden langweilig. Neben den kleinen und leichten platonischen Dialogen nähmen sie sich ziemlich kläglich und ledern aus (S. 604). Indessen will er S. 609 nicht ausschliefsen, dafs, wenn Lysias in der Klasse gelesen werde, die Memorabilien dem Privatfleifs anheimfallen. Dafs sie weder ein mit sich noch ein mit den Bedingungen objektiver Möglichkeit übereinstimmendes Bild des Sokrates geben, und dafs sie deshalb für unsere Kenntnis von ihm höchstens insoweit in Betracht kommen, als sie viele einzelne Züge enthalten, die von anderer Seite her ihre Bestätigung, aber auch erst die richtige Beleuchtung erhalten, sucht Theodor Klett in der Programmabhandlung *Sokrates nach den Xenophontischen Memorabilien* zu erweisen, wogegen Edmund Weifsenborn, über dessen Eintreten für die Aufnahme der Memorabilien in die Schullektüre Jb. I S. 182f. berichtet wurde, in einer sehr beachtenswerten Programmabhandlung *Bemerkungen zu Xenophons Memorabilien I 4* von diesem zwar angefochtenen, aber auch von Schenkl in seine Chrestomathie aus Xenophon (Jb. V, V 5) aufgenommenen Kapitel sagt, es biete wie kaum ein zweites Litteraturstück Gelegenheit, über die wichtigsten Fragen des Menschendaseins sich mit der Jugend in einfachster Form zu besprechen. Denn die Beweisführung sei eine so klare, von selbst einleuchtende, dafs man fast

nichts hinzuzufügen brauche. Und wenn man gut beanlagte Schüler vor sich habe, so könne man, einen Schritt weitergehend, auf die materialistische Weltanschauung sich einlassen, wie sie, von den griechischen Atomisten zuerst gepredigt, hier von Aristodemos vertreten werde und heute eine so weite Ausbreitung in der Litteratur und im Leben gewonnen habe.

Hermann Peter empfiehlt zu statarischer Lektüre in Prima von **Platon** aufser der Apologie und den erzählenden Particen aus dem Phädon, aus dem Symposion die Rede des Alcibiades „mit einer Auslassung“ und den Protagoras. Das erste Buch des Staates für die Schule zugänglicher zu machen, hat sich Martin Wohlrab in einer neuen Ausgabe dieses Buches bemüht. Er meint aber in dem Vorwort selbst, es könne zweifelhaft sein, ob es für Gymnasien geeignet sei. Er empfiehlt es mit dem Hinweis darauf, dafs in ihm von Thrasymachos eine Denkart entwickelt werde, aus der man zur Beurteilung der Sophisten unserer Tage recht viel lernen könne. Die Beweisführung sei freilich etwas abstrakt und dem Schüler ungewohnt. Dafs auch bei Beschränkung der Lektüre auf den üblichen Kreis von Schriften ein Lehrer, der selbst tiefer eingedrungen ist in die Sokratisch-Platonische Welt- und Lebensanschauung, eben diese in ihrem Kerne zu lebendigem Verständnis bringen könne, hat Gustav Schneider in der trefflichen Abhandlung *Hellenische Welt- und Lebensanschauungen in ihrer Bedeutung für den gymnasialen Unterricht* S. 35 mit Recht behauptet.

Schrader beklagt in dem *Anhang* S. 603 die Einführung der Memorabilien in die Klassenlektüre auch deshalb, weil sie dem **Lysias** den Weg versperren, welcher nach Inhalt und Sprache weit unterrichtender, für die Einsicht in das attische Gerichtswesen unersetzlich und mit leichter Mühe dem Schüler anziehend zu machen sei. Ihn hatte auch A. Grumme a. a. O. S. 18 schmerzlich vermifst, wogegen Dörwald LL. 37 S. 55 die Streichung des Lysias aus dem Kanon billigt.

Gegen die Aufnahme von **Aristoteles'** Schrift vom Staate der Athener erklärt sich in einer Anzeige der Ausgabe von Hude (s. Jb. VII, VII 11. 13f.) Victor Thumser Msch. S. 467. Man müsse die Lektüre vom litterarischen Standpunkt wählen, nicht vom fachwissenschaftlichen; die Politeia aber sei auch in ihrem historischen Teile eine so spezifisch technische Schrift, dafs sie für die Mittelschule keine passende Lektüre abgeben könne.

2. Ausgaben, Kommentare, Präparationen und Wörterbücher.

1893 sind folgende neue Auflagen erschienen: Homers Odyssee f. d. Schulgebr. erkl. v. K. Fr. Ameis. 1. Bd. 2. Heft. Gesang VII–XII. 9. ber. Aufl. besorgt von C. Hentze, Aeschylos Prometheus nebst d. Bruchstücken des *Προμηθεὺς λυόμενος* f. d. Schulgebr. erkl. v. N. Wecklein. 3. Aufl., Sophokles erkl. v. F. W. Schneidewin. 5. Bdchen: Elektra

9. Aufl. bes. v. August Nauck, Herodotos erkl. v. H. Stein. 2. Bd. 1. Heft: Buch III. 4. verb. Aufl., 5. Bd. Buch VIII u. IX. 5. verb. Aufl., Platons Apologie des Sokrates und Kriton, f. d. Schulgebr. bearb. v. Ed. Goebel. 2. Aufl., Demosthenes neun philippische Reden f. d. Schulgebr. erkl. v. C. Rehdantz. 1. Heft. 8. verb. Aufl., besorgt von F. Blafs, Ausgewählte Reden des Demosthenes, f. d. Schulgebr. erkl. v. J. Sörgel. 1. Bdchn, die 3 olynthischen Reden u. d. erste Rede gegen Philippus enth. 4. umgearb. Aufl., besorgt v. A. Deuerling. In neuer Bearbeitung durch Capelle ist das erste Heft der Odysseeausgabe von Victor Hugo Koch erschienen. Neue Erscheinungen sind aufser den schon erwähnten Auswahlen aus Herodot, Thukydides und aus Xenophons Anabasis und Hellenica, von denen nur die von Werra und Franz Müller der erklärenden Anmerkungen entbehren, und der ebenfalls schon erwähnten Ausgabe des ersten Buches von Platons Staat von Wohlrab: Sophokles Elektra. Mit Einleitung und Anmerkungen f. d. Schulgebr. her. v. J. Rappold. 2 Tle., Thukydides' erstes Buch. Erklärende Ausgabe f. d. Schul- und Privatgebr. nebst einer Einleitung in die Thukydideslektüre von Franz Müller. Mit einem Anhang: Litteraturnachweis zu Thukydides und von demselben: Thukydides' erstes Buch. Schulausgabe. Nach der erklärenden Ausgabe f. d. Schul- und Privatgebrauch. Mit einer Einleitung in die Thukydideslektüre, Xenophons Hellenica f. d. Schulgebr. erkl. v. Rich. Grosser. 1. Bdchn. Buch I u. II.

Keine dieser Ausgaben enthält in Bezug auf ihre Einrichtung eine Eigentümlichkeit, welche nicht schon in den früheren Jahresberichten Beachtung gefunden hätte. So darf sich die Betrachtung auf die ihrer Gattung nach neuen Auswahlen beschränken. Wie sie aus dem Bedürfnis, dem gesamten Inhalt der historischen Werke gerecht zu werden, hervorgegangen sind, so dient diesem Zwecke auch ihre Einrichtung im Einzelnen. Über den Hauptinhalt ebenso der ausgewählten als der ausgelassenen Stücke belehren Sorof und Franz Müller, jener in gröfserer Ausführlichkeit als dieser; von kurzen Randbemerkungen abgesehen, die sie mit Sorof und Saegert gemein haben, geben Harder für Herodot und Bünger für die Hellenica nur den Inhalt der ausgelassenen Stellen an, ebenso vom 7. Buche an Dörwald, dieser nicht im Text, sondern im Kommentar. Den Inhalt der übergangenen Stücke berücksichtigen Werra für den Herodot und Saegert für die Hellenica überhaupt nicht; jener schickt den ausgehobenen Stellen knappe Übersichten, dieser kurze Inhaltsangaben voraus.

Durch Seitenüberschriften erleichtern das Zurechtfinden Harder, Bünger, Dörwald, Werra und Franz Müller; Saegert und Sorof verzichten darauf. Saegert hat es auch unterlassen, die Gliederung, welche er seiner Auswahl durch die Abschnitte A aus den letzten 7 Jahren des peloponnesischen Krieges, B die Herrschaft der 30 Tyrannen und die Wiederherstellung der Demokratie in Athen, C Geschichte Griechenlands von der Schlacht bei Kunaxa bis zur Schlacht bei Mantinea mit

ihren 9, 2 und 12 Unterabschnitten gegeben hat, in eine Übersicht zu bringen, etwa wie Harder den Übersichten der 56 aus Herodot ausgewählten Werke eine Übersicht des Inhaltes des ganzen Geschichtswerkes in 18 Abschnitten hat folgen lassen. Nur der Umstand, dafs die Anmerkungen, welche den Haupt- und Unterabschnitten dieselben Überschriften und Inhaltsangaben voranstellen wie der Text, nur 42 Seiten füllen, erleichtert einen Überblick über das Ganze. Das in diesen Jahresberichten öfter (I, 186, III B 438, V, V 12, VII, VII 13) erwähnte Verfahren, durch Sperrdruck im Texte selbst die Augen auf die den Inhalt wesentlich bestimmenden Wörter zu lenken, hat nur Franz Müller, wie in den Ausgaben des ersten Buches, so in der Auswahl aus Thukydides zur Anwendung gebracht; Bünger, Harder und Sorof ersetzen es durch Randangaben. Jahreszahlen fügt nur Grosser, und zwar am oberen Seitenrande, bei.

Erklärende Anmerkungen erspart sich von den Verfassern der Auswahlen nur Werra und, in der kleineren Ausgabe, Franz Müller; Dörwald und Saegert hängen solche an; Bünger, Harder und Sorof bringen sie in abgetrennten Bändchen. Alle schicken den Texten mehr oder weniger ausgedehnte und eingehende Erläuterungen literargeschichtlichen Inhalts, Harder und Werra auch einen Abrifs des herodotischen Dialektes voraus, während bei Dörwald ein solcher die Erläuterungen einleitet. Franz Müller giebt der Auswahl dieselbe Einleitung über das Leben des Thukydides, über Thuk. als Geschichtsschreiber, über die Reden des Thuk. und über Besonderheiten der Thukydideischen Sprache, wie der kleinen Ausgabe des ersten Buches; sie ist gegen die entsprechenden Abschnitte der Einleitung zur erklärenden Ausgabe dieses Buches um einiges kürzer, gegen die Einleitung zu II, 1—65 aber etwas erweitert. Die Auswahlen aus Herodot geben Situationspläne zu den Schlachten bei Marathon, Thermopylä und Plataä; nur bei Werra fehlt ein solcher für Marathon. Harder fügt noch eine Kartenskizze von den in Betracht kommenden Teilen Griechenlands und von Kleinasien hinzu. Sorof giebt aufser der angehängten Karte zur ganzen Anabasis im Text noch Pläne für einzelne kriegerische Aktionen mit Erläuterungen und als Anhang eine Darstellung des griechischen Heerwesens mit Abbildungen. Wie er fügen am Schlusse auch Harder und Werra alphabetisch geordnete Erklärungen der Eigennamen bei.

Was die Verfasser der Auswahlen sonst zu deren Erklärung beigebracht haben, bezeichnen sie selbst verschieden. Dörwald nennt es [illegible]läuterungen, Saegert Anmerkungen, Bünger Schulkommentar, Harder [illegible]hülerkommentar, Sorof Kommentar: dieser letzte unterscheidet sich von [illegible] andern vor allem durch den Syntaktischen Anhang, einen Abrifs [illegible] Syntax, auf welchen in den Anmerkungen zum Text verwiesen wird. [illegible]nger hat zahlreiche Hinweisungen auf Curtius-von Hartel aufge[illegible]nmen; sie sollen den Schüler gewöhnen, sich durch das Beispiel des [illegible]xtes an das Sprachgesetz erinnern zu lassen und es immer wieder auf-

zuschlagen und zu vergegenwärtigen, und Gelegenheit bieten, mit gewissen Abschnitten der Lektüre die Behandlung einzelner Kapitel der Grammatik zu verbinden. Die übrigen Auswahlen enthalten sich solcher Berücksichtigung des syntaktischen Wissens. Sorofs Kommentar unterscheidet sich am wenigsten von den älteren Schulausgaben mit erklärenden Anmerkungen; dem modernen Streben, dem Schüler das Aufschlagen des Lexikons möglichst zu ersparen, kommt am meisten Harder entgegen, dann Bünger, welche beide auf sachliche Erklärung ausdrücklich verzichten, um dem Lehrer nicht vorzugreifen.

Neue sogenannte Präparationen liegen aus dem vorigen Jahre nicht vor. Die *Anleitung zur Vorbereitung auf Homers Odyssee* von C. Hentze (s. Jb. VI, V 15) hat mit dem dritten und vierten Bändchen ihren Abschlufs gefunden.

Auch neue Spezialwörterbücher sind nicht erschienen, wohl aber neue Auflagen der *Wörterbücher* von Georg · Autenrieth zu den *homerischen Gedichten*, von Ign. Tkáč zu *Herodots Perserkriegen*, von Dr. Val. Hintner und von K. Thiemann zu *Xenophons Hellenika.*

3. Zur Methodik des Lektüreunterrichts.

LL. 35 S. 63 ff. teilt Gustav Richter *Ein Schema zur Artikulation des Unterrichts bei der Schriftstellerbehandlung* in der Form mit, wie es sich ihm, weniger auf Grund theoretischer Voraussetzungen, als aus dem Unterrichtsbedürfnis selbst, in der Praxis seines Seminars herausgebildet habe. Er berücksichtigt alles, was bei einer gründlichen Lektüre, die bildend wirken soll, beobachtet sein will. Als Vorbedingung wird hingestellt: Zerlegung des Lesestoffes in eine Reihe zusammenhängender, in sich abgeschlossener Abschnitte; der Lehrgang innerhalb jeder Einheit gestaltet sich aber so, dafs auf der ersten Stufe nach einem vorbereitenden Rückblick auf das Vorhergegangene und einem Vorblick auf das Neue mit Angabe des Teilziels zuerst die Schüler eine wortgetreue Übersetzung in einzelnen Abschnitten zu geben haben, wobei sie nicht unterbrochen werden, sondern nur im Notfall die nötige Hilfe erhalten.

Die Frage, ob die Schüler die wortgetreue *Übersetzung zu Hause vorzubereiten* und wie sie es im bejahenden Fall zu thun haben, berührt Richter nicht. Schrader billigt es *Anhang* S. 611 ganz entschieden, dafs der eigentlich schwierige, Kraft und Zeit verzehrende Teil der Vorbereitung in die Schulstunde falle. Wie viel kürzer und an sich unbedenklich sei es, so sagt er, dafs der Lehrer die Bedeutung eines unbekannten Wortes sage oder eine verwickelte Periode auflöse, als dafs der Schüler beides in häuslicher Arbeit mit grofsem Zeitaufwand oder auch gar nicht, vielleicht unter Benutzung verbotener Hilfsmittel finde. W. Fries erklärt sich LL. 37 S. 123 in einer Anzeige der 3. Auflage von J. Rothfuchs, *Beiträge zur Methodik des altsprachlichen Unterrichts, ins-*

besondere des lateinischen (s. Jb. VII, VI 3 36) gegen die für die Prima vorgeschlagene Methode der vorbereitenden Schulpräparation der neu auftretenden Schriftsteller, wonach der Lehrer die Schüler zunächst sich ganz selbst überlasse, und in der ersten Stunde überhaupt jede Unterweisung und Hilfeleistung unterbleiben solle, um erst am folgenden Tage klärend und ergänzend einzutreten. Ein gemeinsames Präparieren erscheint ihm viel förderlicher. E. Briegleb, *Zur griechischen Lektüre, besonders in Prima*, S. 5, befürchtet in der in den „Lehrplänen und Lehraufgaben“ vorgeschriebenen Ausdehnung der Anleitung zur Präparation im Schulunterricht selbst bis zu Beginn der Homerlektüre in Untersekunda und der Sophokleslektüre in Prima den Verlust kostbarer Zeit und damit Verkümmerung der Homerlektüre für die nach der Abschlufsprüfung abgehenden Schüler. Was der Schüler bei der häuslichen Präparation zu leisten habe, stellt Goldmann in einer Besprechung von J. Rothfuchs, *Bekenntnisse aus der Arbeit des erziehenden Unterrichts* (s. Jb. VII, VI 2. 36) SwS. S. 16 ff. dahin zusammen, dafs er 1. über die Grundbedeutung jeder Vokabel Aufschlufs geben könne, dafs ihm 2. jede Form klar sei, dafs er 3. entsprechend dem Stand der Klasse die syntaktischen Verhältnisse beherrsche und 4. über die sachlichen Verhältnisse, entsprechend dem Stand der Klasse und der den einzelnen im Wörterbuch, historischen und anderen Werken zur Verfügung stehenden Hilfsmittel Auskunft geben könne.

Nachdem ein Schüler einen Abschnitt wortgetreu übersetzt hat, läfst Richter sogleich die zur Klarstellung des Einzelnen erforderliche Vertiefung folgen, durch Berichtigung der gemachten Übersetzungsfehler und der mifslungenen Ausdrücke unter Heranziehung der Schüler, worauf dann, was in sprachlicher oder sachlicher Hinsicht einer geklärten Auffassung bedarf (Satzform, Wortbedeutung, Ausdruck, Versmafs und Rhythmus, Gedankenverbindung, Sacherklärung), erläutert werden soll.

Was die *Sacherklärung* anlangt, so ist schon im vorigen Jahresbericht (VII, 21) darauf hingewiesen worden, dafs in der Heranziehung von Realien ebenso Mafs zu halten sei, wie in den grammatischen Erörterungen, zu denen die Lektüre Anlafs gebe. Von derselben Auffassung ausgehend hat Friedrich Löbl in einer Anzeige von G. Hergel, *Klassikerlektüre und Realien*, Msch. VI S. 329, die Befürchtung ausgesprochen, dafs, wie einst der ganze Inhalt der Lektüre durch den Grammaticismus verdunkelt worden sei, so jetzt durch zu starkes Hervorkehren der Realien die tote Gelehrsamkeit in den Vorder- und der Autor in den Hintergrund [illegible]ten werde. Er wendet sich in dieser Anzeige, wie auch in dem vor[illegible]rigen Aufsatz *Ein Wort über das Realienbuch und die Kollektaneen* [illegible]gen die Einführung eines Realienbuches. Wenn nur der Lehrer selbst [illegible]e klare Vorstellung von der Seite des antiken Lebens habe, die gerade [illegible] Lektüre biete, und es verstehe, durch eine fesselnde Erklärung das [illegible]eresse der Schüler zu wecken und zu belehren, dann werde der Hinweis [illegible] einzelne lehrreich und anziehend geschriebene kleinere Schriften der

in Gütersloh erscheinenden *Gymnasialbibliothek* (s. Jb. VI, V 18) mehr zur Vertiefung der Kenntnisse beitragen als das Realienbuch mit seiner Systematik (Msch. 61). Dagegen empfiehlt er rationell geführte Kollektaneen. Hermann Peter findet nötig, gerade gut unterrichtete Lehrer vor antiquarischen Exkursen zu warnen (S. 38). Sehr bestimmt erklärt auch Schrader, *Anhang* S. 601, dafs ein Schriftwerk, wie es nicht zur Wiederholung der Grammatik mifsbraucht werden dürfe, so auch nicht der Sammlung realer Kenntnisse, zu denen der Inhalt nicht an sich auffordere, dienen solle. Er verlangt mit Recht, dafs die Erklärung der Schriftsteller gedrungen und in sich gesammelt sein solle und nicht durch redselige Ausführungen zerstreuend wirken dürfe. Damit scheint das von Gustav Schneider a. a. O. S. 35 f. geschilderte Verfahren, im Anschlufs an die Lektüre der kleineren Platonischen Dialoge in die sokratisch-platonische Weltanschauung einzuführen, nicht in Widerspruch zu stehen. Wenn in Platons Euthyphron die Begriffe gut, schön, gerecht nebeneinander stünden und Sokrates im Kriton gut, schön und gerecht leben für identisch erkläre, so müsse der Lehrer unbedingt das Verhältnis dieser Begriffe zu einander einigermafsen klar machen, und das sei nicht möglich ohne den Hinweis auf die umfassende Bedeutung, welche Schönheit und Harmonie für die Griechen hatten. Diese Darstellung erfordere nur wenig Zeit. Ein anderes Mal trete bei der Lektüre καλῶς in der Bedeutung „treffend, richtig, wahr“ entgegen, sodann der ἀνὴρ κἀγαθός, ein andermal ὁ κόσμος. Überall seien kurze Erläuterungen nötig, und indem diese in innerem Zusammenhange gehalten würden, erwachse allmählich wie von selbst eine ausreichende Erfassung des Ganzen. Er behauptet dies auf Grund eigener Erfahrung und versichert, dafs er dies Ziel erreiche, indem er stets nur von der vorliegenden Stelle ausgehe, zusammenfassen lasse, dies und jenes hinzufüge, aber immer nur in mäfsigem Umfange.

In einer im vorigen Jahresbericht unberücksichtigt gebliebenen Programmabhandlung *Bemerkungen über die Berücksichtigung der bildenden Kunst im Gymnasialunterricht* (Fortsetzung einer Programmabhandlung von 1881) hat C. Fischer S. 71 Beispiele von Homerstellen zusammengestellt, zu denen gewisse Bildwerke heranzuziehen sich nicht empfehle, und S. 8—14 Stücke der Ilias und der Odyssee aufgeführt, die nach seiner Ansicht zweckmäfsig durch archäologisches Anschauungsmaterial illustriert würden. Dem gegenüber verdient ein Wort von Hermann Grimm Beachtung, welches Gustav Schneider a. a. O. S. 33 anführt, dafs ihm keine, weder antike noch moderne, bildliche Illustration des Homer bekannt sei, die dem Inhalte der Ilias und Odyssee entspräche, wie die unbefangene Lektüre der Gedichte deren Gestalten uns zeige. Sammlungen von antiken Bildwerken, deren Anblick unsere Jugend tiefer in Homer eindringen lassen sollen, seien nur geeignet, zu verwirren und falsche Anschauungen in die Phantasie zu versetzen. Gustav Schneider selbst, welcher sehr entschieden verlangt, dafs das Gymnasium seine Schüler mit den Meisterwerken griechischer Plastik als den schönsten

Darstellungen der griechischen Weltanschauung bekannt mache, nimmt dafür in erster Linie den Unterricht in der griechischen Geschichte, den Zeichenunterricht und den deutschen Unterricht in Anspruch (S. 38 f.) und findet es zwar heilsam und gut, wenn den Schülern die schönsten plastischen Typen der Götter vor Augen gestellt würden, die im wesentlichen auf die ihnen bekannten Dichtwerke zurückgehen (S. 34), und verkennt nicht, dafs die Statue des Sophokles im Lateran die trefflichste Illustration dessen sei, was sich die Griechen unter einem schönen und guten Manne gedacht haben (S. 38), aber er bemerkt im Anschlufs an die bekannte Empfehlung zweckmäfsiger Verwertung von Anschauungsmitteln in den „Lehrplänen und Lehraufgaben", dafs es gewifs nicht zweckmäfsig wäre, wenn man bei der Lektüre der alten Klassiker auch von dem Nebensächlichen und Unbedeutenden bildliche Darstellungen vorführen wollte, was vielmehr nur zur Minderung des Interesses und zur Zerstreuung führen würde. Es müsse auch vermieden werden, dafs durch die Anwendung archäologischer Anschauungsmittel der durch die Lektüre oder durch den Vortrag des Lehrers in den Schülern hervorgerufene Eindruck abgeschwächt werde (S. 32). Überhaupt fordert er, dafs nicht etwa das Fortschreiten der griechischen Lektüre durch die Archäologie gehemmt und ihr Umfang beschränkt und damit der griechische Unterricht gefährdet werde.

Nach der Erläuterung eines Abschnittes folgt nun in Richters Schema die gemeinsame Erarbeitung einer *sinngemäfsen Verdeutschung* und eine abschliefsende *Musterübersetzung* durch den Lehrer.

Damit im Einklang steht die Forderung von Keller a. a. O. S. 34, dafs der Lehrer nicht dogmatisch verfahre und nicht meine, seine Übersetzung sei „die richtige", sondern dem Schüler auf Schritt und Tritt die Unvollkommenheiten und schliefslich die Unmöglichkeit streng deckender Übersetzung aufweise, womit er das Verständnis des fremden Schriftstellers weit mehr fördern werde, als wenn er den Wahn der deckenden Übersetzung grofsziehe. Die Musterübersetzung Richters wird eben selbst eine „sinngemäfse Verdeutschung" sein. Sie ist gewifs auch nicht als ein Gesetz für den Schüler gedacht; denn auf der dritten Stufe seiner Behandlung eines Lektüreabschnittes, welche zu Hause vorbereitet werden soll, wird nicht eine Wiedergabe der Musterübersetzung, sondern eine „geschmackvolle *Nachübersetzung*" verlangt. Dafs diese Wiederholungen nach der inhaltlichen und sprachlichen Beschaffenheit der einzelnen Stellen oft genug gespart werden können, wird von Ludwig Hüter LL. 35 S. 35 richtig bemerkt, wie auch W. Fries (LL. 37 S. 123) es wohl mit Recht mifsbilligt, dafs Rothfuchs ein zweimaliges Übersetzen des Homer bis zum Schlufs der Obersekunda fordert.

Auf die Nachübersetzung folgt bei Richter *zusammenhängende Wiedergabe des Gewinnes*. Was damit gemeint ist, ergiebt sich aus dem, was über die zweite Stufe vorausgeschickt ist. Es handelt sich da um die Verarbeitung des Lektüreabschnittes zuerst nach seinem Inhalt (A).

Dazu gehört 1. Herausarbeitung der Gliederung des Inhaltes mit Hauptüberschriften und Stichworten, Feststellung des Fortschritts gegenüber den vorausgegangenen Abschnitten, Zusammenfassung durch einen Schüler. 2. Herausarbeitung des Gewinnes an neuen Vorstellungen sowohl in Bezug auf die behandelten Lebensgebiete, als auch hinsichtlich der ethischen Momente, der allgemeinen Gedanken und Anschauungen, sowie desjenigen, was etwa für die Persönlichkeit oder die Kunst des Schriftstellers bezeichnend ist. Einreihung der neuen Vorstellungen in den bereits erworbenen Vorrat der Schüler (Systemheft). Zusammenfassung durch einen Schüler. Die Verarbeitung des Lektüreabschnittes nach der Form (B) schliefst folgendes ein: Herausstellung des Gewinnes hinsichtlich des Sprachschatzes und der Sprachlehre, sowie der sprachlichen Technik (Rhetorik, Poetik). Reihenbildung und Einordnung der Worte und Wortverbindungen (Systemheft). Unter Umständen Formulierung eines Sprachgesetzes und Hinweis auf seine Stellung im System der Grammatik.

Richter will nur A 1 bei jedem Abschnit durchgeführt wissen; für die Herausarbeitung des Gewinnes seien in der Regel mehrere Abschnitte zusammenzufassen. Auch habe man bei A 2 sich auf wirklich Belangreiches zu beschränken, und das Systemheft dürfe nur eine sparsame Auswahl des typisch Wertvollen enthalten. Hiernach bestimmt sich natürlich auch für jeden Abschnitt das Ob und Wie der zusammenhängenden Wiedergabe des Gewinnes auf der dritten Stufe.

Auf dieser Stufe betont Richter besonders auch den dritten Punkt: *Übung im schönen Vortrag des Urtextes*, des ganzen Abschnittes oder einzelner geeigneter Stellen nach dem Muster des Lehrers. Schon im vorigen Jahresbericht ist (VII 25) manches angeführt worden, was in der Richtung dieser Forderung liegt. Auch Hermann Peter verlangt wenigstens für Demosthenes, dafs der Originaltext nach vollständiger Durcharbeitung gelesen werde; dann erst könne sein rednerischer Rhythmus verstanden und empfunden werden. Richter empfiehlt, den Schülern das selbstverständlich mangelhafte Lesen der Texte vor der erstmaligen Übersetzung zu erlassen. Soweit es zur Erleichterung der Übersetzung erforderlich erscheine, möge der Lehrer lesen. Dagegen verlangt er von den Schülern eine häusliche Vorbereitung auch für einen schönen Vortrag des fremden Textes auf der dritten Stufe.

Ihren Abschlufs erhält diese Stufe bei Richter nach Umständen durch ein Extemporale und durch schriftliche Ausarbeitung einzelner Themen.

Was die *Gliederung des Inhaltes* anlangt, so steht Richter offenbar auf Seite derjenigen, welche nicht wünschen, dafs sie dem Schüler schon in seiner Ausgabe fertig vorliege. Für die von ihm gewünschte Herausarbeitung wollen Hilfe und Muster bieten E. Briegleb a. a. O. für Sophokles' Philoktet (S. 11 f.) und Platons Laches Kap. 1—20 S. 20 ff., H. Stier für die platonische Apologie LL. 37 S. 40 ff.

Für die *schriftlichen Ausarbeitungen*, die sich an die Lektüre von Sophokles' Elektra anschliefsen könnten, liefert Rappold in seiner Aus-

gabe, die der Jb. V, V 10 beschriebenen Ausgabe der Antigone entspricht, trefflichsten Stoff.

Der griechische Lektüreunterricht würde seine Aufgabe erfüllen, wenn er sich auf eine statarische Lektüre nach Richters Schema beschränkte

Hermann Peter, welcher a. a. O. S. 38 ff. eine gründliche Lektüre, welche keine Schwierigkeit umgehe, Inhalt und Form in gleichem Maſse berücksichtige, ebenso die Gesamtentwicklung im Auge behalte, wie die einzelnen Worte erkläre und bei dem engen Zusammenhang zwischen Geist und Sittlichkeit durch ihre strenge Gewissenhaftigkeit auch auf den Willen ihren steten gleichmäſsigen Einfluſs ausübe, als die wesentlichste Aufgabe des humanistischen Gymnasiums bezeichnet, schildert das dabei zu beobachtende Verfahren a. a. O. S. 37 ganz ähnlich wie Richter. Namentlich will auch er, daſs jede Stunde ein abgerundetes, abgeschlossenes Ganze bilde. Aber er betont, wie auch sein Korreferent Fleischmann HG. S. 46, was zu betonen Richter keinen Anlaſs hatte, daſs noch viel weniger als die Abgrenzung der Stundenaufgabe die der halbjährigen vom Zufall abhängen dürfe. Wenn der Lehrer auch die letzten Abschnitte selbst übersetzen müsse, zu Ende müsse er kommen und seine Schüler in den Stand setzen, von der Höhe des Schlusses aus alle die kleinen Kreise, innerhalb deren sie sich bis dahin bewegt haben, mit Einem Blick zu überschauen und ihren Zusammenhang zu erkennen.

Eine so zuletzt dem Ende zujagende statarische Lektüre würde natürlich in diesem Stadium nur noch als *kursorische Lektüre* bezeichnet werden dürfen. Ihr redet Hermann Peter als einer wünschenswerten Ergänzung der statarischen lebhaft das Wort, legt aber mit Recht Wert darauf, daſs beide Arten im Bewuſstsein der Schüler geschieden bleiben, und empfiehlt schon darum, sie gleichzeitig an verschiedenen Schriftwerken zu üben, nicht so, daſs neben statarischer Lektüre eines Griechen die kursorische eines anderen Griechen herginge, sondern so, daſs neben statarischer griechischer kursorische lateinische Lektüre getrieben werde und dann wieder umgekehrt. Ein Plan für die altklassische Lektüre in Unter- und Oberprima, aus welchem oben einiges mitgeteilt wurde, veranschaulicht seine Meinung. Er verkennt nun nicht, daſs eine solche fortlaufende kursorische Lektüre, von der er z. B. Sophokles und Thukydides nicht ausschlieſst, an die Arbeitszeit der Schüler ziemliche Ansprüche stellen würde, findet aber eine ausreichende Abhilfe in dem *Extemporeübersetzen*. Man solle dabei ein Übersetzen vom Blatt womöglich vermeiden. Wenn zu Anfang einer Stunde einer Anzahl von Primanern je eine halbe Seite des Textes zugeteilt, 5—7 Minuten Zeit zu ruhiger Überlegung gewährt und von dem Lehrer vorher kurz der Inhalt des ganzen Stückes angegeben werde, so werde nicht mehr in Sextanerart Wort für Wort halb mechanisch übersetzt werden. Es sei eine wirkliche meditatio vorausgegangen. Gelinge die Sache allzuwenig glatt und gehäufig, so möge wiederholt werden; jedenfalls müsse am Schluſs der Stunde noch einmal der ganze Gedankengang ausführlicher dargelegt

werden, um das Verständnis von den Fesseln des fremden Wortes zu befreien.

In dem Zusammenhange, in welchem Hermann Peter hier die Extemporeübersetzungen empfiehlt, können sie nicht so verstanden werden, dafs ihr Gegenstand aufserhalb des Ganges der kursorischen Lektüre gesucht, also eine Zusammenstellung von ausgewählten Abschnitten dazu benutzt werden könnte, wie solche in dem *Florilegium graecum — collectum a philologis Afranis* (s. Jb. IV, V, 3 ff.) und in der schon erwähnten *Chrestomathie aus griechischen Klassikern* von J. Rappold vorliegen, die beide in Rücksicht auf die in der Reifeprüfung geforderten mündlichen und schriftlichen Leistungen im Extemporeübersetzen entstanden sind. Wenn das Extemporieren nur ein ab und zu gewähltes anderes Verfahren im ununterbrochenen Fortgang der Klassenlektüre ist, erscheint es in der That unbedenklich. Anders schon liegt es, wenn die Übung zwar an demselben Schriftwerk, aber an Stellen vorgenommen wird, die weiter abliegen. So scheinen die Extemporeübersetzungen bei der Lektüre des Herodot, Demosthenes und Thukydides am Giefsener Gymnasium gemeint zu sein, von denen Ludwig Hüter LL. 35 S. 35 berichtet und von denen er rühmt, dafs sie den Schülern die Gesamtübersicht über die Anlage und den Stoff des Werkes erleichtern, das gerade gelesen werde. Dieses Verfahren dürfte sich nur für die von Josef Grünes Msch. S. 280 warm befürworteten, von Schrader *Anhang* S. 600 nur in gröfserer Beschränkung gebilligten schriftlichen Übersetzungsübungen empfehlen. Sie sollen dem Urteil des Lehrers über die von den einzelnen Schülern gewonnene Fertigkeit und Sicherheit eine zuverlässige Grundlage darbieten und müssen deshalb die Möglichkeit einer häuslichen Vorbereitung durchaus ausschliefsen. Wo es aber — und darauf kam es Hermann Peter ja allein an — nur gilt, der Lektüre ohne zu grofse Belastung der Schüler einen rascheren Fortgang zu sichern, ist das allein Naturgemäfse, ab und zu, wenn das präparierte Stück kurz zu erledigen gewesen ist, einen unmittelbar folgenden Abschnitt ex tempore übersetzen zu lassen.

Um den Umfang der Lektüre zu erweitern, schlug in Dresden der Korreferent Fleischmann, welcher gegen ein kursorisches Lesen von Thukydides und Sophokles gegründete Bedenken äufserte, eine Art kontrollierter *Privatlektüre* aus Homer und Xenophon vor. Die Schüler sollen daraus gröfsere Abschnitte zu häuslicher Lektüre aufbekommen, in der Klasse den Inhalt des Gelesenen unter dem Beistand des Lehrers entwickeln, von ihm auf das Bedeutsame aufmerksam gemacht und der fremdsprachliche Ausdruck soweit herbeigezogen werden, als er ein besonderes Interesse auf sich zieht. Auf diese Weise könnten, meint er z. B. im Homer in 50 Minuten mehr als 100 Verse bewältigt werden Ein gröfseres Schriftwerk auf längere Zeit zum häuslichen Lesen zu bestimmen, erklärte er auf Grund der Erfahrungen, die er mit der Anleitung zu freiwilliger Privatlektüre gemacht habe, für unpraktisch. Gerade für eine freiwillige und ihren Gegenstand frei wählende Privatlektür

hatte **Hermann Peter** a. a. O. S. 43 sich mit grofser Wärme ausgesprochen. Er hoffte, dafs die Lust zu ihr mit dem durch Übungen im unvorbereiteten Übersetzen zu steigernden Bewufstsein des Könnens wachsen werde; diese Lust sei ungleich wichtiger als die Kontrolle des Lehrers, und den vollen Gewinn für sein Denken und Empfinden habe von dem Privatstudium nur derjenige, der nach freier Wahl des Schriftstellers sich mit der Begeisterung der Jugend in ihn versenke und sich zu den höchsten Zielen unserer Schulen, zu freier Selbstthätigkeit emporarbeite. Josef **Müller** (Msch. S. 283), welcher wie Peter die Extemporierübungen auch als Vorbereitung für die Privatlektüre empfiehlt, versteht unter dieser nur eine freiwillige, die man nur von den besseren Schülern erwarten könne. Der Lehrer habe die Pflicht, diese strebsamen Schüler bei ihren frei gewählten Arbeiten in jeder Weise zu unterstützen und der Prüfung ihrer Privatleistungen manche Stunde zu widmen. Auch **Schrader** tritt *Anhang* S. 609 unter Beziehung auf **Uhlig** HG. III S. 38 für die Freiwilligkeit der Privatlektüre ein, für die er schon in Obersekunda Anregung gegeben wissen will. Er empfiehlt dafür, wie schon oben angedeutet wurde, Lysias und die Memorabilien und wie **Harder** p. V. und **Werra** p. IV Herodot. **Vogt**, der auf der fünften Direktorenversammlung in der Rheinprovinz über die Frage: *Welches sind die geeignetsten Mittel, um die Schüler der Prima zu guter Benutzung der ihnen gewährten freien Zeit und besonders zu selbständiger wissenschaftlicher Beschäftigung anzuleiten?* gesprochen hat, erwartete von einer solchen Beschäftigung auf dem Gebiet der klassischen Sprachen nicht viel; Plato und Demosthenes seien zu schwer, Homer würde eher gehen, hier trete aber die kontrollierte Privatlektüre der freien Beschäftigung hindernd in den Weg. Dafs sie sich leichteren Schriftstellern, welche auf den früheren Stufen nicht oder nur unvollständig gelesen worden sind, zuwenden könnte, scheint er nicht erwogen zu haben.

Primožič knüpft Msch. S. 243 ff. einen Artikel *Zur Privatlektüre in den klassischen Sprachen* an den österreichischen Ministerialerlafs vom 30. September 1891 an, welcher bestimmte, dafs die Privatlektüre bei der Maturitätsprüfung insofern Berücksichtigung finden solle, als jeder Schüler, welcher eine Privatlektüre wenigstens in dem Umfange, der etwa einem Jahrespensum der lateinischen bezw. der griechischen Schullektüre entspreche, nachzuweisen im stande sei, und welcher dadurch seinen Kalkül verbessern zu können meine, zu ersuchen berechtigt sei, dafs ihm auch eine Stelle aus seiner Privatlektüre vorgelegt werde. Primožič leitet aus der Erläuterung zu dieser Verfügung ab, dafs 1. die Privatlektüre zur rgänzung der von der Schule auszuführenden Arbeit dienen werde, 2. die ahl der Lektüre dem Schüler freistehe, 3. dieselbe nichtsdestoweniger ner rationellen Leitung seitens des Lehrers unterstehe und dafs es zuichst von diesem abhänge, ob er den Umfang und die Art der Lektüre it Rücksicht auf die Fähigkeit des Schülers als entsprechend befinde, ıfs er sich auch vor der Prüfung von der Gründlichkeit der Lektüre zu

überzeugen habe. Er verspricht sich von der Aussicht auf den Lohn in der Prüfung die Förderung einer eifrigen Privatlektüre, der er denn auch eine ungewöhnliche Ausdehnung giebt, indem er z. B. die Batrachomyomachie und den Hymnus auf Hermes, Aristophanes' Wolken, den Oikonomikos, Plutarchs Biographieen, Äschines gegen Ktesiphon für solche, die in der Klasse Demosthenes' Kranzrede lesen, Isokrates' Panegyrikos, Aristoteles vom Staat der Athener teils empfiehlt, teils zuläfst.

Von der Reifeprüfung erwarten für die Klassenlektüre Förderung Josef Grünes a. a. O. S. 282, wenn sie, wie in Hessen geschehen, die Benutzung eines griechisch-deutschen Wörterbuchs ausschlösse, der Referent, wenn die mündliche Prüfung nicht, wie schon durch die schriftliche geschieht, die Fertigkeit im Übersetzen prüfe, sondern ohne Unterschied zwischen Poesie und Prosa darauf gerichtet werde, ob es die Prüflinge bei der griechischen Lektüre der Oberprima zu einem gründlichen Verständnis des Gelesenen gebracht haben, das Gelesene leicht wieder übersetzen, das zur Erklärung Beigebrachte bereit haben, von dem Inhalt und dessen Hauptgliederung eine deutliche Vorstellung besitzen, die Kunstform verständig aufgefafst und die etwa auswendig gelernten Stellen und Abschnitte festgehalten haben.

II. Grammatik.

I. Grammatische Lehrbücher.

Im vorigen Jahre sind mehrere grammatische Lehrbücher in neuer Auflage erschienen, nämlich von der Schulgrammatik von Albert von Bamberg der 1. (*Formenlehre der attischen Prosa* = Dr. Carl Frankes Griechische Formenlehre) und 2. Teil (*Syntax der attischen Prosa* = Dr. Moritz Seyfferts Hauptregeln der griechischen Syntax) beide in 23. Auflage, die *Griechische Schulgrammatik* von Heinrich Uhle in 4. verkürzter Auflage, die *Kurzgefafste griechische Schulgrammatik* von Hermann Fritzsche in 2. Aufl., die *Griechische Formenlehre in Paradigmen* von Karl Kunze in 3. wesentlich umgearb. Auflage, von der *Griechischen Grammatik* von J. Lattmann und H. D. Müller der 1. Teil in 5. verkürzter Auflage, Christian Ostermanns *Griechische Formenlehre*, neu bearbeitet und erweitert von A. Drygas in 7. Auflage. P. Weseners *Paradigmen zur Einübung der griechischen Formenlehre* in 2. Auflage, die *Übersicht über den Dialekt des Herodotos* von K. Abicht in 4. Auflage. Neu sind folgende im vorigen Jahre erschienene Lehrbücher: Adolf Kägi, *Kurzgefafste griechische Schulgrammatik. Nach den Bestimmungen der neuen Lehrpläne für die höheren Schulen*, dazu besonders: *Repetitionstabellen zur kurzgefafsten griechischen Schulgrammatik*, Albert Müller, *Griechische Schulgrammatik*

auf Grund von H. L. Ahrens' Griechischer Formenlehre, August Waldeck, *Griechische Schulgrammatik entsprechend des Verfassers lateinischer Schulgrammatik und den Zielen der neuen Lehrpläne.* Nur in ihrem ersten Teile, der Formenlehre, und in dem Anhang „Zur Homerlektüre" neu ist die *Griechische Schulgrammatik* von Friedrich Holzweifsig; seine Syntax (3. Aufl. Jb. I S. 191) ist im wesentlichen unverändert aufgenommen. Auch ihre bisherige Paragraphierung ist neben der neuen beibehalten worden. Der Anhang ist auch besonders erschienen: *Grammatik zur Homerlektüre in kurzer, übersichtlicher Fassung.*

Von diesen Büchern nimmt das von Waldeck eine besondere Stellung ein. Es soll „lediglich Schulbuch im Sinne der neuen Lehrpläne", „für den Schüler ein methodisch angelegtes Lernbuch, dem Lehrer ein Wegweiser für Umfang und Gang seines Unterrichts, nicht zugleich ein Hilfsbuch für seine eigenen wissenschaftlichen Studien" sein. Ein wissenschaftliches Hilfsbuch ist es allerdings so wenig, dafs es sich hier und da mit hinlänglich feststehenden und nachgerade auch genügend bekannten Thatsachen in Widerspruch setzt. Dagegen darf man zweifeln, ob die positive Seite der Absicht des Verfassers, von den mancherlei Spuren übereilter Abfassung abgesehen, erfüllt und ob, soweit es geschehen, damit ein Fortschritt erreicht ist. Nach dem Vorwort ist „in der Formenlehre als mafsgebender Gesichtspunkt festgehalten, dafs in Zukunft der Schüler die Formen nicht mehr selbst bilden, sondern nur bei der Lektüre rasch und sicher erkennen soll". Da berührt es denn eigentümlich, dafs das Buch ungleich häufiger als andere die Aufforderung enthält, die und die Wörter nach dem und dem Paradigma zu deklinieren, zu konjugieren oder zu steigern. Es werden z. B. die Kontrakta der 3. Deklination in den §§ 22—29 in 8 Abschnitten so besprochen, dafs es unter dem 4., 6., 7. heifst: „die Wörter auf — dekliniere nach —", worauf dann ein Paradigma und durch ein „danach", oder „ebenso", oder „so" eingeführt einige Beispiele folgen. Nur bei No. 5 und bei 8, wo übrigens mit Unrecht von Kontraktion geredet wird, ist die Form der Mitteilung über grammatische Thatsachen gewählt. Ferner sollte man erwarten, dafs der Verf. von dem als mafsgebend hingestellten Gesichtspunkt aus dazu gekommen wäre, schwierigere oder leicht zu verwechselnde Formen zusammenzustellen, die von dem Schüler zu erklären und zu unterscheiden wären, etwa wie es Uhle zu § 78 und Kägi in der Anmerkung zu § 103 gethan haben; aber es findet sich davon bei Waldeck nichts. Wenn er dann behauptet, den Schülern seien bisher die Flexionsgesetze zu leicht s dem Bewufstsein verloren gegangen, so ist dies gewifs, wenn es wahr , mehr Schuld der Lehrer als der Lehrbücher gewesen, und das Walecksche leistet in der Darbietung von zweckmäfsig formulierten Gesetzen :ht mehr, sondern eher weniger als die bisherigen. So erklärt sich bei m der Acc. πόλεις nicht wie bei v. Bamberg, Drygas, Holzweifsig, ınze, Lattmann und Alb. Müller aus der Regel, dafs der kontrahierte

Acc. Plur. dem Nom. gleichlautet, und so wenig sorgfältig formulierte Gesetze, wie § 21 die in Klammern gesetzten Bemerkungen „die Endung *α* bleibt, wenn der Accent auf der letzten steht", versprechen keine Förderung des griechischen Unterrichts. Die Schüler aus einer Übersicht der Spracherscheinungen die Sprachgesetze selbst ableiten zu lassen, ist eine gesunde didaktische Forderung, die in den neuen Lehrplänen nicht zuerst erhoben worden ist. Darin liegt der Wert der Paradigmen, deren Mifsbrauch zu mechanischem Auswendiglernen doch nicht dazu führen darf, sie selbst zu verwerfen, was Waldeck in ziemlich schroffer Weise thut, obwohl er sich aus Nachgiebigkeit gegen die Vorurteile vieler Lehrer ihrer nicht ganz enthalten hat. Es verführt allerdings leicht zu mechanischem Auswendiglernen, wenn ein Lernbuch nicht auch die aus den Paradigmen abzuleitenden Regeln für das Gedächtnis formuliert; wo Paradigmen und Regeln dargeboten werden, sei es, dafs diese jenen vorausgehen oder folgen oder, was Kunze vorgezogen hat, von den Paradigmen ganz und gar getrennt in einem Anhang zusammengestellt sind, wird nur ein ganz ungeschickter Lehrer irre gehen. Waldeck aber bringt gar nicht selten eine Regel, ohne von der danach gebildeten oder zu bildenden Form überhaupt eine Anschauung zu geben. So bekommt der Schüler weder ein Paradigma von Adjektiven der 1. und 2. Deklination zu sehen noch auch nur die ihres Accentes wegen bemerkenswerten Formen des Nom. und Gen. Plur. feminini generis; er mufs sich mit den Worten begnügen: „Accentregel: Der Gen. Plur. des Femin. hat den Accent des Maskulinums." Auch von den Accentregeln der ersten Deklination kann nur die erste aus einem Paradigma abgeleitet oder dadurch veranschaulicht werden, zu den anderen beiden müssen die Schüler selbst die veranschaulichenden Beispiele herstellen. Das alles ist gewifs nicht im Sinne der neuen Lehrpläne. Im übrigen scheint Waldeck bei der Abfassung der Formenlehre vergessen zu haben, dafs auch ein Lernbuch einer systematischen Übersichtlichkeit nicht entbehren darf, wohl aber darauf verzichten kann und unter Umständen darauf verzichten mufs, dem Lehrer seine Methode vorzuschreiben. Besser ist im allgemeinen die Syntax ausgefallen. Die wichtigen, aber keineswegs neuen Gedanken, welche ihn bei ihrer Abfassung geleitet haben, hat er in dem Artikel *Die Gemeinsamkeit der Satzlehre in den Schulsprachen* LL. 37 S. 18 entwickelt.

Eine rühmlichere Sonderstellung als dieses nimmt unter den oben aufgeführten grammatischen Lehrbüchern das von Albert Müller auf Grund von H. L. Ahrens' griechischer Formenlehre bearbeitete ein. Es will zusammen mit dem unten zu besprechenden Lesebuch der Übertragu[ng] der sogen. Ahrensschen Methode auf den attischen Elementarunterric[ht] (s. Jb. IV, V 27. 29, V, V 28, VII, VII 36 f.) dienen. Was diese Gram[-] matik besonders von den anderen unterscheidet, ist die Behandlung d[es] Verbums in der Formenlehre. Sie ist die einzige, die in beiden Konj[u-] gationen Flexion und Formation voneinander getrennt erörtert und [...]

der Konjugation auf ω nicht die verba pura und impura und unter diesen muta und liquida voneinander absondert, sondern der Einteilung die Unterscheidung von 16 Systemen zu Grunde legt, nämlich 11 mit Flexionsvokal (a. Pr. Act. u. Med., Fut. Act. u. Med., Fut. I, II, III Pass., Aor. II Act. und Med., b. Aor. Act. u. Med.), 3 ohne Flexionsvokal (a. Aor. II u. I Pass., b. Perf. Med. od. Pass.) und 2 mit gemischter Flexion (Perf. I u. II Act.). Die besonders erschienene Vorrede bemerkt dazu, dafs diese Anordnung nicht nur, weil sie die Aufmerksamkeit des Lernenden je nur auf einen Punkt richte, erfahrungsmäfsig eine sichere Erlernung der Gesetze der Flexion und der Formation erleichtere, sondern auch für den induktiven Unterricht von der gröfsten Bedeutung sei. Denn sobald der Schüler die Flexion des Präsens auf ω gelernt habe, seien ihm sämtliche Futurformen und die mit Flexionsvokal gebildeten Aoristi II verständlich. Trete dazu noch die Kenntnis des Aoristus I, so sei er zum Verständnis eines, von sonstigen Verbalformen gereinigten, Originaltextes befähigt; denn der Unterricht operiere in diesem Stadium selbstverständlich nur mit dem einzelnen Systeme, ohne dafs eine Kenntnis des a verbo gefordert werde. Auch darin steht Albert Müllers Formenlehre allein, dafs sie als Paradigma des Verbums auf ω *τρέπω* gewählt hat. Die meisten anderen bieten *παιδεύω*, Lattmann und Uhle *λύω*, nur Waldeck *βουλεύω*. Zu den jetzt üblichen kurzgefafsten Grammatiken will Albert Müllers Schulgrammatik nicht gehören. Um dem blofsen Auswendiglernen entgegenzuwirken, hat er die von Ahrens gegebenen Erklärungen, die er für den Schüler und den Lehrer gleich wichtig hält, nicht selten wörtlich beibehalten. Dagegen hat er in der Menge des sprachlichen Materials im ganzen Mafs gehalten.

In dieser Beziehung, in der *Auswahl und Beschränkung des Lernstoffs*, können recht verschiedene Standpunkte eingenommen werden. Von den aufgeführten Lehrbüchern ist das von Kunze in der Beschränkung am weitesten gegangen, indem es nur die Schriftsteller, welche in Tertia und Untersekunda gelesen werden sollen, berücksichtigt, die Unregelmäfsigkeiten aber, welche etwa Sophokles, Thukydides, Platon, Lysias und Herodot bieten, unberücksichtigt gelassen hat, wodurch sein Buch, obwohl um einen Anhang über Gebrauch und Bedeutung der Präpositionen vermehrt, doch jetzt 2 Seiten weniger umfafst als früher. Er hofft in der nächsten Zeit eine „Statistik der Verben der Schulschriftsteller“ zu veröffentlichen. Kägi hat für die in Preufsen verbindlichen Schulschriftsteller, Platon unter Beschränkung auf Apologie, Krito, Phädon (Anfang und Ende), Euthyphron, Laches, Protagoras und Gorgias, aufserdem für e von Rauchenstein ausgewählten Reden des Lysias und Demosthenes ede 5. und 8. unter nochmaliger Prüfung und Vervollständigung seiner ammlungen das statistische Material festgestellt und dann mit noch öfserer Strenge und Sicherheit alle nur vereinzelt vorkommenden Besnderheiten und Unregelmäfsigkeiten aus dem Lernstoff der Grammatik etilgt und in die beiden Nachschlagparagraphen 60 und 112 oder ganz

aus dem Buch verwiesen. Wo die Grammatik im Stich läſst, soll das Lexikon und vor allem der Lehrer helfen, der aber die Sache kurz abthun und dem Schüler nicht zumuten soll, daſs er jeder an sich vielleicht recht lehrreichen Singularität dasselbe Interesse entgegenbringe, welches sie für den Philologen hat. In den Verbaltabellen, welche übrigens, vom Perf. Act. abgesehen, auch die klassisch nicht zu belegenden, aber regelmäſsig gebildeten Formen aufführen, sind dann weiter durch kleineren Druck diejenigen Verba kenntlich gemacht, die in der ersten Prosalektüre seltener vorkommen und daher bei der ersten Durchnahme weggelassen werden können, aber dann sachgemäſs bei der erweiternden Repetition in Untersekunda mitzunehmen sind. Uhle hat einen anderen Ausweg gefunden: er führt eine Reihe von selteneren Erscheinungen nicht mehr im Text, sondern nur noch mit Hinweisung auf die Stelle, wo sie ihre Analogieen finden, im Index auf, wo auch einzelne früher unbeachtet gebliebene Raritäten wie *βλώσκω*, *κνῆν*, *τιτρᾶν* aufgenommen sind. Hermann Lattmann würde dies Verfahren, wenn es ihm zur Beurteilung gestanden hätte, ebensowenig gebilligt haben wie die Nachschlageparagraphen Kägis. Er äuſsert sich in dem Vorwort eingehend über sein Verhältnis zu diesem. Er erkennt dessen Verdienste vollständig an, findet aber wie Holzweiſsig sein Verfahren nicht durchaus nachahmenswert. Es scheint ihm nicht gut, in dem Maſse, wie Kägi es in seiner kurzgefaſsten griech. Schulgrammatik thut, die selteneren, aber bei guten Schriftstellern vorkommenden Formen auszuscheiden; denn erstens werde, was auch Holzweiſsig betont, das sprachliche Verständnis für eine Bildung, wie z. B. die attische Reduplikation gefördert und die Bildung selbst erst recht anschaulich, wenn sie an mehreren Formen mit verschiedenen Vokalen und Konsonanten gezeigt werden könne. Sodann aber verleite ein so äuſserst kurzgefaſstes Lernbuch dazu, daſs trotz aller Einschränkung doch noch zu viel gelernt werde, indem man meinen könne, das wenige, was jetzt noch geboten werde, sei unbedingt zu lernen und einzuprägen. Das eigentliche, dem Schüler durch stetes Memorieren und Üben einzuprägende Lernpensum sei noch viel geringer als selbst das von den kürzest gefaſsten Grammatiken gebotene. Es beschränke sich auf die regelmäſsige Deklination und Konjugation auf *-ω* und *-μι* und eine Anzahl unregelmäſsiger Verba. Zahlreiche Besonderheiten, wie die Kontrakta der 1. Deklination, die attische Deklination, Wörter auf *-εύς* mit vorhergehendem Vokal, Fem. auf *-ώ*, Deklination von *γυνή*, *Ζεύς*, *κύων*, *πρεσβευτής*, Komparative wie *ἐρρωμενέστερος*, *ἁπλούστερος* oder die Verba mit *ει* als Augm. temporale, mit Augm. syll. und temp. zugleich, Futurum atticum, Deponentia passiva und anderes seien nicht in dem Sinn Lernstücke wie die Hauptparadigmen der Deklination und Konjugation Solche Besonderheiten seien teils bei Gelegenheit der Besprechung de eigentlichen Lernstoffes, wo es die systematische Übersicht erfordere, nur der Anschauung vorzuführen oder verständlich zu machen, teils erst bei der Lektüre zu beachten und durch gelegentliches Nachschlagen in de

Grammatik zu befestigen. So bleibe es dem Lehrer auch bei dem kürzesten Lernbuche nicht erspart, selber zu überlegen, was nach dem Standpunkte seiner Klasse, namentlich mit Rücksicht auf ihren Fortschritt in der Lektüre, grammatisch durchzunehmen sei oder nicht. Dann könne es ihn aber wenig stören, wenn die Grammatik noch etwas mehr biete, als jenes knappste Mafs; vielmehr müsse es ihm willkommen sein, auch von den selteneren Formen heranzuziehen, was ihm zur Veranschaulichung eines Gesetzes gut scheine, ohne dafs solche Formen darum zu lernen wären, und die Grammatik lasse späterhin auch den eifrigeren Schüler nicht im Stich, wenn er in seinem Schriftsteller eine auffällige Form finde, wo ihm gerade die Auskunft der Grammatik erwünscht sei. Eine alphabetische Zusammenstellung solcher Besonderheiten, wie sie Kägi in den Nachschlageparagraphen gegeben habe, sei weniger geeignet, als wenn sie in ihrem systematischen Zusammenhange aufgeführt seien, wodurch jedes Nachschlagen lehrreicher und wertvoller werde.

Aus denselben Gründen hat Hermann Lattmann auch die Einrichtung beibehalten, die *homerischen Formen* nicht in einem besonderen Abschnitte zusammenzustellen, sondern unter den einzelnen zugehörigen Paragraphen aufzuführen. Die neuere Sprachforschung habe zwar gezeigt, dafs in vielen Fällen die homerische Form nicht als Vorstufe der späteren attischen Bildung zu betrachten sei; es seien aber genug Fälle übrig, wo die homerische Form das Bildungsgesetz weit deutlicher zeige als die attische, sei es, dafs sie wirklich eine ältere Sprachstufe darstelle, sei es auch nur, dafs sie durch jüngere Analogiebildung zufällig die Gestalt der älteren vorauszusetzenden Form wieder angenommen habe. Von den anderen im vorigen Jahre neu oder in neuen Auflagen erschienenen Lehrbüchern folgt keines diesem Beispiel. Drygas, Fritzsche, Holzweifsig, Kägi und Uhle geben mehr oder weniger reiche Notizen über homerische, Uhle auch über *herodotische Formenlehre* in besonderen Anhängen, während Albert Müller eine Übersicht über die Eigentümlichkeiten der homerischen und herodoteischen Sprache für überflüssig gehalten hat, da gegenwärtig von den Schülern nicht mehr eine eingehende Kenntnis dieser Dialekte, sondern nur die Fähigkeit, die Formen zu erkennen, gefordert werde, und was dazu erforderlich sei, sich leicht im Anschlufs an die Lektüre lehren lasse.

Auch aus der *Wortbildungslehre* hat er nur weniges mitgeteilt, weil sie erfahrungsmäfsig nicht durchgearbeitet werde. Uhle, welcher sich früher im Vorwort dahin aussprach, dafs man die Schüler, um sie rechtzeitig vor mechanischer Behandlung des Wortschatzes zu bewahren, schon in Tertia die Bildungsweisen der Wörter ebenso lehren müsse wie die Bildungsweise der Kasus- und Personalformen und dergl., hat seine Wortbildungslehre ohne erhebliche Kürzung beibehalten, aber mit der Bemerkung im Vorwort, dafs sie zum Nachschlagen und gewissermafsen zum Selbstunterrichte bestimmt sei. Auch Holzweifsig und Lattmann belehren ziemlich eingehend über die griechische Wortbildung.

Auch in der Behandlung der *Syntax* walten noch mancherlei Meinungsverschiedenheiten ob. Kaegi steht in Bezug auf die Besprechung der Modi in Hauptsätzen insofern allein, als er ausschliefslich feststellt, was die einzelnen Modusformen bedeuten, nicht auch, wie die verschiedenen Arten selbständiger Sätze im Griechischen gegeben werden, während Fritzsche, Holzweifsig und Albert Müller zuerst wie Kaegi die Modi besprechen und dann die Formen der Urteils- und Begehrungssätze in eine ganz kurze, mehr nur andeutende Übersicht bringen. Uhle und Wafdeck stimmen dagegen mit von Bamberg dahin überein, dafs sie nur die Satzarten und deren griechische Ausdrucksformen besprechen, nur dafs Waldeck, nachdem er auch die Nebensätze besprochen, eine Übersicht des Gebrauchs von Konjunktiv und Optativ in Haupt- und Nebensätzen giebt.

In der Ordnung, in welcher sie die Modi in Nebensätzen besprechen, weichen die Lehrbücher noch sehr voneinander ab. Völlige Übereinstimmung besteht nur zwischen von Bamberg und Uhle; von ihnen weicht Fritzsche nur darin ab, dafs er die Temporalsätze den Relativsätzen vorangehen läfst. Den drei in der Anwendung von ἄν c. conj. und opt. übereinstimmenden Arten von Nebensätzen schickt nur von Bamberg einen darüber orientierenden Paragraphen voraus.

Als eine Besonderheit verdient hervorgehoben zu werden, dafs Uhle den § 288 mit seiner Übersicht der Ausdrucksweisen für das deutsche dafs beibehalten hat. Dies und noch mehr die Neuerung, dafs er jetzt in den Tabellen der verba auf (ν)νυμι und der anomala die deutsche Bedeutung voranstellt, wobei nahezu etwas Widersinniges herauskommt, erscheint mit der Auffassung der Grammatik als bescheidener Dienerin der Lektüre unverträglich.

Eine griechische Syntax überflüssig machen will das *Grammatische Hilfs- und Übungsbuch für den griechischen Unterricht in Untersekunda*, welches J. Lattmann und H. D. Müller als Fortsetzung des Griechischen Übungsbuches für Obertertia (s. Jb. V, V 24 ff.) haben erscheinen lassen. Die Gedanken, aus denen es hervorgegangen ist, sollen weiter unten entwickelt werden. Die den Reden und Briefen des Isokrates entnommene *Sammlung praktischer Beispiele zu den wichtigsten Regeln der griechischen Grammatik 1. Teil: Kasuslehre*, welche G. Gürthofer dem Freisinger Programm von 1892 beigegeben hat, will den Schüler nur zu einer summarischen Repetition der griechischen Syntax anleiten, sie ihm erleichtern und angenehm machen.

2. Elementar- und Übungsbücher.

In neuen Auflagen sind erschienen das *Griechische Lesebuch* von B. Büchsenschütz in 5. Aufl., Christian Ostermanns Griechisches Übungsbuch in 7. Aufl. nach den neuen Lehrplänen bearbeitet und für die beiden Tertien der Gymnasien erweitert von A. Drygas, das *Grie-*

chische Übungsbuch für Untertertia von Kuno Fecht in 3. Aufl., das Elementarbuch der Griechischen Sprache von Hermann Schmidt und Wilhelm Wensch in 10. Aufl. besorgt von B. Günther, Moritz Seyfferts Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Griechische, durchgesehen und erweitert von Albert von Bamberg 1. Teil: Beispiele zur attischen Formenlehre in 10. Aufl., P. Weseners Griechisches Elementarbuch. Neue Ausgabe nach den Bestimmungen der preufsischen Lehrpläne vom Jahre 1892 in zweiter Doppelausgabe, das Griechische Lesebuch mit deutschen Übungsstücken für Unter- und Obertertia von M. Wetzel in 3. Aufl., Karl Schenkls Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Griechische für die Klassen des Obergymnasiums in 8. Aufl. Neu sind das Griechische Lese- und Übungsbuch für Untertertia von Albert Müller, Griechisches Lesebuch für Tertia von Weldig und das oben erwähnte grammatische Hilfs- und Übungsbuch von J. Lattmann und H. J. Müller.

Am wenigsten verändert sind die in 10. Auflage erschienenen Bücher. Im einzelnen hat B. Günther manches gebessert, auch das Jb. II B 404 Gerügte. Indessen hätte er noch mehr Wörter vermeiden sollen, die dem Schüler in der Lektüre, wenn überhaupt, so doch jedenfalls nicht so bald begegnen. Auf die Änderungen, welche die übrigen Bücher erfahren haben, sind die „Lehrpläne und Lehraufgaben“, welche für den griechischen Anfangsunterricht bekanntlich sofortigen Beginn der Lektüre und möglichst baldigen Übergang zu zusammenhängenden Lesestücken aus dem Gebiet der griechischen Sage und Geschichte verlangen, von wesentlichstem Einflufs gewesen. Natürlich wird die Frage, wie bald zur Lektüre zusammenhängender Lesestücke geschritten werden kann, verschieden beantwortet werden. Dafs es sogleich bei dem Beginn des Unterrichtes geschehen könne, ist auch Albert Müllers Meinung nicht gewesen. Er bietet zwar nur zusammenhängende Stücke, aber er setzt voraus, dafs vor dem Beginn der Lektüre ein nicht geringes grammatisches Pensum, das er p. I. nach seiner Schulgrammatik (s. o. S. 22 ff.) genau angiebt, durchgenommen und mündlich und schriftlich eingeübt wird, was mit den „Lehrplänen und Lehraufgaben“ nicht in Einklang steht. Sehr früh beginnen die zusammenhängenden Stücke bei Fecht, Günther und Wetzel, wenn anders selbsterfundene Zusammenstellungen von Einzelsätzen verwandten Inhalts unter einer Überschrift, wie solche auch Drygas giebt, als zusammenhängende Stücke bezeichnet werden können. So bringt Wetzel nach den ersten beiden Deklinationen und einem Übungsstück zu den häufigsten Präpositionen jetzt ein neues Stück der angedeuteten Art ...ρὶ τῶν Σπαρτιατῶν. Fecht hat mehrfach solche Stücke jetzt mit ...berschriften versehen, z. B. das fünfte, nur die Kenntnis der zweiten ...klination und des Präsens der Verba auf ω voraussetzende, welches ...zt, auch sonst mehrfach verändert, die Überschrift „Über Minos und ...idalos“ trägt, während anderseits die einzelnen Sätze numeriert worden ...id. Bei Günther folgt wie früher das erste Stück dieser Art mit der

Überschrift „Berge und Flüsse Griechenlands“ auf die Übungssätze zur ersten und zweiten Deklination und kennt von Verbalformen nur *ἐστίν*, *εἰσίν*, *ἦν* und *ἦσαν* und das unter dem Text einfach übersetzte *φέρει*. Gegen eine solche „künstlich präparierte zusammenhängende Lektüre, die darauf ausgeht, die Formen zu den einzelnen Paradigmen der Reihe nach einzuträufeln“, wendet sich J. Lattmann in seinem Begleitschreiben zu dem syntaktischen Hilfs- und Übungsbuche für Untersekunda, welches unter dem Titel *Über den griechischen Unterricht nach den methodischen Grundsätzen der Lehrpläne von 1892*, S. 9 besonders erschienen ist, als gegen eine potenzierte grammatistische Lektüre. Ein anderes Verfahren hat Weldig gewählt. Er giebt zunächst eine tabellarische Übersicht über die in No. 1—56 vorkommenden Verbalformen, d. h. Ind., Inf. und Part. vom Pr., Impf., Fut., Aor., Perf., Plusq. Act. und Med. und Aor. und Fut. Pass. und eine Tabelle zur Tempusbildung der Vokal- und der Mutastämme und läſst dann auf Accentübungen und Einzelsätze zum Nom., Vok. und Acc. der Substantive und Adjektive der O-Deklination schon eine Fabel folgen, und so bringt er dem fortschreitenden Unterricht in der Nominalflexion folgend überall zunächst Einzelsätze und dann ein oder mehr wirklich zusammenhängende Stücke. Für die Verbalflexion hält er dieses Verfahren nur noch für die verba contracta fest; von da an giebt er nur zusammenhängende Lesestücke. Büchsenschütz stellt zu der regelmäſsigen Nominalflexion und zur Flexion des verbum purum nur Einzelsätze zusammen; erst auf die Einzelbeispiele zu den verba contracta folgen zwei zusammenhängende Stücke. Weiterhin wechseln aus Einzelsätzen bestehende Stücke mit zusammenhängenden, aber doch so, daſs jene umfänglicher werden und diese mehr und mehr überwiegen. Diese Abwechselung findet sich auch bei Wetzel bis zu den verbis auf *μι* einschlieſslich; erst die verba anomala bedenkt er ausschlieſslich mit zusammenhängenden Stücken. Dagegen räumen bei Drygas die Einzelsätze, die er vorher überwiegen läſst, schon bei der verbis auf *μι* den zusammenhängenden Lesestücken das Feld. Wesener, dessen Elementarbuch sich wie das vorliegende Übungsbuch von Fecht auf das Pensum der preuſsischen Untertertia beschränkt, während Büchsenschütz und Weldig auch die verba auf *μι*, Drygas, Günther und Wetzel sogar die anomala berücksichtigen, bietet zunächst nur Einzelsätze, denen er erst S. 58—77 mythologische Erzählungen ohne Beziehung auf bestimmte Abschnitte des grammatischen Pensums folgen läſst.

Aus der *Mythologie* sind mit Vorliebe ausgewählt worden die Argonauten- (Büchsenschütz, Drygas, Wesener, Wetzel) und die Heraklessage (Fecht, Günther, Wesener, Wetzel) und der Zug der Sieben gegen Theben (Büchsenschütz, Drygas, Wesener). Auſser mythologischen haben *Erzählungen aus der griechischen Geschichte* Büchsenschütz Günther und Wetzel gegeben, in weit geringerer Zahl Fecht und Drygas welcher seltsamerweise groſse Partieen der Anabasis deren regelrechte Lektüre vorwegnimmt. Von den messenischen Kriegen, welche auſse

einigen Herodotgeschichten den einzigen Inhalt des Lesebuchs von Albert Müller bilden, bietet den zweiten auch Günther. Über den von den „Lehrplänen und Lehraufgaben" gezogenen Kreis gehen in der Wahl des Stoffes der zusammenhängenden Stücke Fecht, Günther und Weldig insofern hinaus, als sie auch *Fabeln* nicht verschmähen, Drygas, indem er aufser einigen Babriosfabeln noch Epigramme und 100 Sprichwörter und Sentenzen in besonderen Abschnitten hinzufügt. Unter den Einzelsätzen, zum Teil durch den Druck von ihnen unterschieden, finden sich poetische Sentenzen, natürlich auch in den anderen Lehrbüchern, am meisten wohl bei Wetzel.

Sehr zweckmäfsig ordnen die „Lehrpläne und Lehraufgaben" für Tertia an, dafs mit Ausschlufs besonderer, nicht an die Lektüre angelehnter *Vokabularien* nur die für das Lesen nötigen Wörter gelernt werden sollen. Es legt das nahe, die in dem Lesebuche vorkommenden Wörter nicht blofs in einem alle enthaltenden alphabetischen Wörterverzeichnisse, sondern auch in anderer zum Auswendiglernen bequemer Gruppierung darzubieten. Wer darauf rechnet, dafs das Gedächtnis die Wörter in dem Zusammenhange festhält, in welchem sie bei der Lektüre zuerst vorkommen, wird sich begnügen, sie mit ihren Bedeutungen nach Art der gedruckten Präparationen genau in der Reihenfolge, in welcher sie im Lesebuch begegnen, ohne Unterscheidung ihrer grammatischen Natur aufzuführen, und Wiederholungen einfach dadurch ersparen, dafs er die Wörter noch einmal in einem alphabetischen Register mit Angabe der Fundstellen zusammenstellt. Dies Verfahren hat nur Albert Müller angewendet. Alle anderen bringen Vokabularien, in denen die Wörter anders als im Text geordnet sind, und weichen nur in der Art der Anordnung voneinander ab.

Ohne jede Rücksicht auf die einzelnen Lesestücke sind bei Drygas die in dem Lesebuch vorkommenden und auswendig zu lernenden Substantiva der 1., dann die der 2. Deklination, darauf die Adjektiva beider Deklinationen, weiter die Substantiva der 3. Dekl. in zwei Haupt- und drei Unterabteilungen, die Adjektiva der 3. Dekl. in drei Abteilungen, endlich die verba pura und impura, letztere in muta und liquida, erstere wieder in P-, K- und T-stämme gesondert, in diesen Abschnitten alphabetisch aufgeführt. Ebenso unabhängig von den Lesestücken sind in ihrer Anordnung bei Günther die Zusammenstellung von Substantiven und Adjektiven, die unter der Überschrift „Vorübungen" dem ganzen Lesebuch vorausgeschickt ist, und das neu hinzugekommene Verzeichnis der in den §§ 1—5 vorkommenden Substantiva und Adjektiva, welches den Schlufs es ganzen Buches bildet; die Wörter sind hier innerhalb der Deklitionen zuerst nach ihrer Accentuation und dann nach dem Alphabet eordnet. Bei Wesener entsprechen den einzelnen Lesestücken die Abilungen des nur die Einzelsätze berücksichtigenden Vokabulariums. nnerhalb dieser Abteilungen sind die Wörter zuerst nach grammatischen esichtspunkten und darauf erst alphabetisch geordnet. Da nun auch

die Lesestücke selbst sich der Reihenfolge anschliefsen, in welcher die Kapitel der Formenlehre durchgenommen zu werden pflegen, so ist Weseners Vokabularium sehr gut auch als Beispielsammlung zur Formenlehre zu benutzen. Eben dieses gilt aus gleichem Grunde auch von den ähnlich eingerichteten Vokabularien von Fecht und Wetzel. Dabei schickt Fecht den einzelnen Lesestücken die Übersetzung der in ihnen vorkommenden, aber nicht zu verwendenden Wörter voraus. Weldig bringt solche in Anmerkungen am untern Rande der Seiten des Lesebuchs. Sein nur die Lesestücke Nr. 1—51 umfassendes Vokabular zeigt die Eigentümlichkeit, dafs es im Anhang, nachdem er die Wörter von ein bis zwei oder mehr Lesestücken in der Reihenfolge, in welcher sie im Lesebuch begegnen, aufgeführt hat, nun noch für dieselben oder für noch mehr Lesestücke die Wörter derselben Wortklasse nach grammatischen Gesichtspunkten geordnet wiederholt. Büchsenschütz spart sich überhaupt ein besonderes Vokabular, läfst aber den meisten Lesestücken den in ihnen verwendeten Wörterschatz, soweit er nicht schon vorher vorgekommen, in nicht ausschliefslich alphabetischer Ordnung folgen.

Die Forderung der „Lehrpläne und Lehraufgaben", dafs im Anschlufs an das Gelesene einzelne *syntaktische Regeln* induktiv abgeleitet werden sollen, führt nicht notwendig dazu, dafs das Lesebuch solche in leicht zu merkender Form darbiete. Das thun auch weder Büchsenschütz, noch Drygas, noch Fecht, noch Wesener; dagegen geben Günther und Weldig, jener in gröfserer Ausführlichkeit, dieser sehr viel knapper, systematisch geordnete syntaktische Regeln. Wetzel giebt in den *Grammatischen Anmerkungen* S. 171—188, welche sich der Reihenfolge der Lesestücke ganz systemlos anschliefsen, auch Syntaktisches.

Wenn die „Lehrpläne und Lehraufgaben" dann weiter für Tertia an den Lesestoff anzuschliefsende mündliche und schriftliche Übersetzungen in das Griechische behufs Einübung der Formenlehre anordnen, so kommen dem alle die genannten Lesebücher entgegen, sofern sie den Lesestücken entsprechende deutsche *Übungsstücke* folgen lassen; nur Büchsenschütz und Weldig unterlassen dies. Von jenen anderen enthält sich nur Albert Müller wie der erste Teil des Seyffertschen Übungsbuches aller zusammenhängenden Übungsstücke. An die Anabasis angeschlossen finden sich solche in gröfserer Zahl bei Drygas, noch mehr bei Wetzel, welcher S. 103—127 zur erweiternden Wiederholung der Formenlehre Metaphrasen von An. I 1, 1—II 4 darbietet. Um Übungsstücke im Anschlufs an die Anabasis, aber auch um Stücke, die sich an Abschnitte der Kyropädie und der Memorabilien, ferner des Herodot, der philippischen Reden des Demosthenes, der Apologie, des Kriton und des Phädon anschliefsen, ist Schenkls Übungsbuch reicher geworden, während es alle lateinischen Übungen und aus dem zweiten Kursus die Nummern 121—137 und 142—145 der 7. Auflage darangegeben und dafür nur noch 8 Stücke über die Ödipussage neu erhalten hat.

Das oben schon erwähnte, in seiner Art einzig dastehende grammatische Hilfs- und Übungsbuch für den griechischen Unterricht in Untersekunda von J. Lattmann und H. D. Müller enthält aufser griechischen Einzelsätzen aus der Schullektüre nur gleichfalls unzusammenhängende deutsche und noch mehr lateinische Sätze zum Übersetzen in das Griechische.

3. Zur Methodik des grammatischen Unterrichts.

Der oben erwähnte Vorschlag von Achilles Rose, den griechischen Unterricht mit dem Neugriechischen zu beginnen, wird nicht leicht praktische Bedeutung gewinnen. Auch wenn das Neugriechische die allgemeine Gelehrtensprache werden sollte, würde die dann freilich für einen Gymnasiasten unerläfsliche Kenntnis desselben leichter auf Grund des Altgriechischen erworben werden als umgekehrt, es müfste denn wirklich, wie Rose glaubt, die einzig wahre Art der Erlernung einer Sprache die sein, dafs man von der Ausdruckweise des gewöhnlichen Lebens, von der Umgangssprache, ausgehe und die Grammatik ganz beiseite lasse (S. 5). Er hat aber wohl, wie das so häufig geschieht, nur daran gedacht, wie ein oder ganz wenige Schüler von einem geschickten Lehrer am besten unterrichtet werden können, und vergessen, dafs der Unterricht ganzer Klassen anders gehandhabt sein will wie ein Privatunterricht und dafs die von ihm empfohlene Erlernungsweise voraussetzt, dafs man eine Zeit lang in einer Sprache lebt. Übrigens würde das von Rose empfohlene Verfahren wohl unter das Urteil fallen, mit welchem Schrader *Anhang* S. 599 eine blofse möglichst rasche Einprägung des Sprachstoffs ohne Anleitung zum Verständnis des einzigartigen Kunstwerks, welches die griechische Sprache darstellt, als einen rohen, unserer Gymnasien unwürdigen Empirismus verwirft.

An der Hand der Odysseelektüre in die griechische Sprache einzuführen, empfiehlt, wie schon Herbart gethan (HG. S. 158), Haag für den griechischen Universitätsunterricht, den er allein noch gelten lassen will SBl. S. 58); für den Gymnasialunterricht ist dies Verfahren 1893 nicht in Anspruch genommen worden. Auch Albert Müller, der es einst selbst geübt hat, ist nur dafür eingetreten, dafs der induktive Weg eingeschlagen werde, aber, wie oben berichtet, im Anschlufs an ein Lesebuch, das von vornherein nur zusammenhängende, dem Epischen verwandte Lektüre darbietet, und empfiehlt in der gemeinsamen Vorrede zu diesem Buch und der Grammatik einen Unterrichtsgang, der, abgesehen von der schon erwähnten Abweichung, dafs nämlich zuerst — bis Pfingsten — Grammatik ohne Lektüre getrieben werden soll, mit den „Lehrplänen und Lehraufgaben“ wohl vereinbar ist und eine gründliche Erlernung der Formenlehre zu sichern scheint, wohl aber den Zweifel zuläfst, ob ein so langsames Lesen einer langen zusammenhängenden Erzählung das Interesse für den Inhalt nicht noch weniger rege erhalte als eine Sammlung von Einzelsätzen der von dem Referenten ZG. S. 12 angedeuteten Art.

Nach den Erfahrungen freilich, welche Arthur Gronau nach seiner Programmabhandlung *Ein Versuch zur Änderung des griechischen Unterrichts I* im Schuljahr 1892/93 bei einem griechischen Elementarunterricht gemacht hat, den er gemäfs dem auf der 13. ost- und westpreufsischen Direktorenkonferenz (Jb. VII, VII 36 f.) von ihm vertretenen, von Buchholz angefochtenen Gedanken von vornherein an die Anabasis anschlofs, könnte jener Zweifel unberechtigt erscheinen. Er hat Anab. I 1—3, 8 u. 3, 20—21. 4. 5, 1—9. 7. 8 gelesen und dabei mit Freuden beobachtet, mit wieviel Eifer die Schüler selbst den Text auf Grund des allmählich Gewonnenen erklärten, mit wieviel Freude sie sehr bald und von Woche zu Woche mehr auf bereits Bekanntes stiefsen. Sie haben stets gewufst, dafs der Zweck des Unterrichts das Verständnis der Lektüre war, und weil trotz des propädeutischen Charakters der Unterweisung der Inhalt, der Gegenstand nie hinter der Form zurücktrat, sind sie bis zur letzten Stunde dem Gange der Lektüre und der gelesenen Ereignisse mit erfreulicher Teilnahme gefolgt und sind auch durch die von der Lektüre gesonderten, ihr folgenden zusammenfassenden grammatischen Bemerkungen und daran sich knüpfenden Übungen der Sache nicht entfremdet, die Lektüre ihnen nicht „verleidet“ worden; dabei hat Gronau aber auch die Überzeugung gewonnen, dafs bei dem von ihm eingeschlagenen Wege diejenige grammatische Sicherheit, die allein zu erstreben sei, nicht zu kurz kommt.

Weniger weit entfernt sich von dem Hergebrachten die Abhandlung *Über den griechischen Unterricht nach den methodischen Grundsätzen der Lehrpläne von 1891*, welche Julius Lattmann zugleich als Begleitschreiben zu dem oben mehrfach erwähnten syntaktischen Hilfs- und Übungsbuche herausgegeben hat. Auch er begrüfst es vor allem dankbar, dafs die Grammatik „induktiv aus dem Lesestoffe abgeleitet“ werden solle, und bezeichnet seine ganze Arbeit als einen Versuch, mit diesem Satze Ernst zu machen und ihn in seiner eigentlichen Bedeutung konsequent durch den Unterricht hindurchzuführen. Er weist mit Recht darauf hin, dafs es dem Sinn der „Lehrpläne und Lehraufgaben“ nicht entsprechen würde, wenn man sich begnügen wollte, nur den Lernstoff nach den Bedürfnissen der Lektüre zurecht zu schneiden, dafs sie vielmehr eine innerliche Neugestaltung des Sprachunterrichts bedingen. Um so mehr überrascht S. 6 der Satz, dafs für den ersten Elementarunterricht im Griechischen eine Induktion wenig angebracht sei (vgl. A. Grumme a. a. O. S. 20). Wenn man bedenke, dafs der Tertianer schon die Erlernung der Formenlehre zweier Fremdsprachen durchgemacht habe, dafs ihm Zweck und Bedeutung der Formenbildung überhaupt verständlich und die paradigmatische Zusammenstellung derselben geläufig geworden sei, so könne es gar kein Bedenken haben, hier unter gewissen Modifikationen in herkömmlicher Weise die Paradigmen der Reihe nach lernen und an Einzelsätzen einüben zu lassen. Von einem zusammenhängenden Lesestücke könne, wenn man den Ausdruck nur in seinem eigentlichen Sinne ver-

stehe, im Griechischen nicht eher die Rede sein, als bis der Schüler nicht nur von der Deklination, sondern auch von der Konjugation das ganz Regelmäfsige, Gewöhnliche und für zusammenhängende Erzählung Notwendige kenne, also namentlich auch die Aorist-, die Aktiv-, Medial- und Passivformen. Beschränke man sich so zunächst bei dem Nomen, so lasse sich die Deklination der Substantiva und der Adjektiva auf *ος*, *η* (*α*), *ον* und *ης*, *ες* in einem Vierteljahre um so sicherer bewältigen, wenn man die Deklination der Fassungskraft der Schüler gemäfs rationell und anschaulich entwickele. Diese Behandlungsweise des Formenunterrichts erwecke so viel Interesse in den Schülern, dafs es kein Bedürfnis sei, sie daneben noch mit interessantem sogenanntem Zusammenhang zu fesseln und über die Trockenheit eines gedächtnismäfsigen Einlernens hinwegzubringen. Die wahre Induktion, welche nicht im unmittelbaren Entnehmen aus einer darauf zugeschnittenen Darbietung, sondern in einem Zurückgreifen auf Spracherscheinungen bestehe, die zunächst nur als inhärierende Teile eines freien natürlichen Gedankenausdrucks aufgenommen seien und erst hinterher wachgerufen werden, um daraus die Abstraktion eines sprachlichen Gesetzes zu vollziehen und sie von dieser Seite zu einem bewufsten Wissen zu machen, diese wahre Induktion könne nicht aus künstlich präparierter zusammenhängender Lektüre, wohl aber, wenn auch nur in kleinerem Mafse, aus Einzelsätzen gewonnen werden.

Im zweiten Vierteljahr soll sofort zu den Paradigmen der Konjugation übergesprungen, an der Tafel die Bildung der Formen nach den Lautgesetzen aufgewiesen, das Paradigma tüchtig gelernt, die Formen beim Abhören und beim Lesen der Einzelsätze fleifsig analysiert, aber noch nicht aus dem Deutschen übersetzt werden. Das könne in der ersten Woche des 2. Vierteljahrs durchgemacht und dann in der zweiten Woche zur Lektüre eines einfachen zusammenhängenden Textes in originalem Griechisch übergegangen werden. Der Lehrer soll zu denjenigen einzelnen Wörtern, welche die Schüler ihrer Form nach noch nicht entziffern können, die wörtliche Übersetzung sagen, die in dem Gedankenzusammenhange für die Nachübersetzung leicht behalten werde. Wenn aber die Schüler eine sichere Schulung in der rationellen Formenbildung des ganz Regelmäfsigen erhalten hätten, seien fast alle Besonderheiten und auch die meisten Unregelmäfsigkeiten aus bekannten Gesetzen für das Verständnis des einzelnen Falles genügend zu entwickeln, und damit beginne die eigentliche induktive Ableitung der weiterhin zu lernenden Formen und Regeln aus der Lektüre. Wie sie zu geschehen habe, zeigt der Verf. im einzelnen an einem kleinen Abschnitt seines Lehrbuchs, aus welchem er für dieses [z]weite Vierteljahr No. 3—5 (Phrixus, Argonauten) und No. 8—15 (Her[k]ules), für das dritte No. 1 und 2, 6 und 7, 16—28, für das vierte die [M]essenischen Kriege empfiehlt. Neben der Lektüre sollen im zweiten [V]ierteljahre v. muta, liquida, augm. temp. mit Besonderheiten, dann [v.] contr., im dritten *τίθημι*, *ἵστημι*, *δίδωμι*, *δείκνυμι* und eine Auswahl [v]on 50 unregelmäfsigen Verben, im vierten die Contracta der 2. Dekl.,

att. Dekl., synkopierende Stämme, Ἡρακλῆς, ναῦς, Πειραιεύς, Stämme auf ω und ο der 3. Dekl., Besonderh. und Unregelm. der 3. Dekl., Adj. auf ν, ρ, τ, ντ, auf υ, μέγας und πολύς, Komparation, Adverbia, Zahlwörter, Pronomina, Tempora secunda gelernt und zuletzt noch das ganze Klassenpensum wiederholt werden. Vom zweiten Vierteljahr an sollen Übungen im Übersetzen aus dem Deutschen und im Analysieren ausgewählter Formen stattfinden und in Formenextemporalien die Bildung in der Schrift veranschaulicht werden. Gerade in Untertertia soll das Analysieren besonders konsequent und eindringlich, auch bei der Lektüre, geschehen, wogegen eine aus dem bloſsen Gedächtnis springende „schlagfertige" Sicherheit der eigenen Bildung der Formen nicht zu fordern sei. Für Obertertia verweist Lattmann auf die Vorrede zu der zweiten Hälfte seines Übungsbuches von 1890 (Jb. V, V 24), um sogleich zu dem Pensum der Untersekunda überzugehen. Da er durch Vorwegnahme in Untertertia die Obertertia um einen Teil der Formenlehre erleichtert hat, weist er ihr neben ausgewählten Hauptstücken der Verbalsyntax die Syntax des Nomens (Artikel, Pronomen, Kasuslehre) zu, welche die „Lehrpläne und Lehraufgaben" der Untersekunda überlassen, und schlieſst schon mit dieser Klasse die gesamte Syntax ab. Die Regeln soll der Lehrer ohne Benutzung einer Grammatik an den Beispielen sich entwickeln lassen, die in dem Hilfs- und Übungsbuch in systematischer Ordnung unter Überschriften, welche die termini technici darbieten, zusammengestellt sind. Sie sind in erster Linie den drei ersten Büchern der Anabasis entnommen, bei deren Lektüre der Lehrer auf die betreffenden Stellen aufmerksam machen soll, weiter aus den übrigen Büchern der Anabasis und der Hellenika entlehnt; doch sind auch „einige seltenere Sätze" aus Platos Apologie, Krito, Phädo genommen, zuweilen auch Sätze aus anderen Schriften Xenophons oder Platos, vereinzelt aus Thukydides, Demosthenes, Isokrates hinzugefügt, die an und für sich ihrem Inhalte nach den Schülern durchaus verständlich sind. Im allgemeinen ist jedoch daran festgehalten, daſs nur solche Spracherscheinungen in Betracht zu ziehen seien, die in der Anabasis vorkommen. Es ist nun die Meinung des Verf., daſs die Schüler die Sätze lesen, übersetzen und die betreffende Regel daraus ableiten oder vielmehr darin aufweisen sollen. Letzteres dürfte nur bei denjenigen Abschnitten möglich sein, für welche in dem Übungsbuch für Obertertia schon Regeln mitgeteilt sind. In besonderen Fällen sollen allerdings die abzuleitenden Regeln zu bestimmter Fassung geführt, aber sie sollen nicht etwa in dieser Fassung auswendig gelernt werden; diese soll vielmehr nur die Vorstellung, die der Schüler aus den Beispielen gewonnen hat, präzisieren, in dem treffendsten, kürzesten Ausdrucke zum Bewuſstsein bringen und an dem grammatischen Kunstausdrucke haften lassen. Früher sei es für ein Skriptum allerdings nötig gewesen, daſs die Schüler die Regel sicher konnten, um danach die syntaktische Form zu bilden; für Schriftstellerlektüre sei es jedenfalls ein kürzerer Weg, daſs sie eine lebendige unmittelbare Auffassung der Spracherscheinungen, ein Sprachgefühl ge-

winnen, um sie danach schnell und sicher zu verstehen. Übrigens soll die Lektüre der Sätze auf der einen Seite zwar grundsätzlich eine grammatistische sein und dabei die grammatische Sicherheit des Schülers nach allen Seiten hin auf die Probe gestellt werden, in gewissem Sinne und in beschränktem Maſse aber auch der inhaltlichen Seite der Lektüre Dienste leisten, besonders wo eine Stelle nur aus dem Zusammenhang, dem sie entnommen ist, recht verstanden werden kann oder an beachtens- und behaltenswerte geschichtliche Mitteilungen erinnert. Für die in den „Lehrplänen und Lehrproben“ geforderten schriftlichen Übersetzungen in das Griechische findet der Verf. Einzelsätze am zweckmäſsigsten, wie denn auch nur solche in das Hilfs- und Übungsbuch aufgenommen sind (s. oben p. 33). Im Interesse der inneren Verknüpfung des altsprachlichen grammatischen Unterrichts fordert der Verf. aber reichliche Übung in der Gegenüberstellung der Ausdrucksformen der griechischen und lateinischen Sprache. Man könne bei Durchnahne der griechischen Regel die Musterbeispiele in das Lateinische übersetzen lassen, aber noch wirksamer für das Griechische selbst sei es, wenn man umgekehrt aus dem Lateinischen in das Griechische übersetzen lasse. Lattmann hat deshalb wie in geringerem Maſse schon in das Übungsbuch für Obertertia (s. Jb. V, V 26) in das für Untersekunda lateinische Sätze zum Übersetzen aufgenommen und dafür die Beispielsammlung seiner lateinischen Grammatik ausgenutzt, ohne deutsche Übungssätze auszuschlieſsen. Was die *Auswahl des grammatischen Stoffes* für die Untersekunda anlangt, so geht Lattmann von dem Satze aus, daſs zu einem gründlichen Verständnis der Schriftsteller nicht bloſs die einzulernenden Hauptregeln gehören, es vielmehr namentlich im Griechischen gerade die Besonderheiten, die oft so mannigfaltigen Wendungen eines sehr freien Sprachgebrauches seien, die die Schwierigkeiten des Verständnisses bereiten. Es seien jedenfalls solche Besonderheiten, welche in der Schullektüre zwar nicht häufig, aber doch dann und wann vorkommen, dem Schüler etwas eindringlicher zur Beachtung vorzuhalten. Man müsse ihn mit dem Gegensatz der strengeren Gesetzmäſsigkeit des Lateinischen zu den sprachlichen Möglichkeiten und Freiheiten des Griechischen bekannt machen, damit er sich auch durch auffälligere Spracherscheinungen hindurchzufinden lerne. Die Durchnahme solcher Besonderheiten werde am besten an eine Wiederholung der Hauptregeln angeschlossen. Ob es noch in Untersekunda geschehen oder der Obersekunda vorzubehalten sei, müsse die Erfahrung lehren. Wie es in dieser Klasse und in Prima mit dem grammatischen Unterricht zu halten sei, darüber spricht sich Lattmann nur unbestimmt und schwankend aus.

Es sind wohldurchdachte methodische Vorschläge, mit denen man es hier zu thun hat. Mit den „Lehrplänen und Lehraufgaben“ lassen sie sich freilich nur bei kühner Umdeutung einzelner Bestimmungen derselben vereinigen. Von ihnen unabhängig, giebt Gustav Richter LL. 34 S. 62 ff. als Beispiel einer Musterpräparation aus seinem Gymnasialseminar ein Bild, wie in vier Stunden das Wichtigste über die Formen und, vom Potentialis

abgesehen, den Gebrauch des Optativs in gründlicher und zugleich vielseitig anregender Weise gelehrt werden könne. Wird so oder in ähnlicher Weise der Grund gelegt und, wie dies in Bayern, Württemberg und Sachsen nach wie vor geschieht und auch im vorigen Jahre von verschiedenen Seiten gefordert worden ist, durch Übungen im Übersetzen in das Griechische auch in den obersten Klassen dafür gesorgt, dafs das grammatische Wissen der Schüler nicht entwertet und vermindert, sondern immer neu befestigt wird, so wird eine Hauptbedingung für einen segensreichen Fortbestand des griechischen Unterrichts erfüllt sein.

VIII. und IX.

Französisch und Englisch

H. Löschhorn.

I. Allgemeines.

1. Stellung der neueren Sprachen im Lehrplan.

Als Einleitung der SBl. behandelt Herr von Sallwürk S. 6f. die Frage: *Bedürfen unsere höheren Schulen der Erneuerung?* Den neueren Sprachen erteilt er das Zeugnis, dafs sie sich überall auf das lebhafteste rühren und zur Begründung einer zweckmäfsigeren Unterrichtsmethode aufserordentlich viel beigetragen haben. Er zweifelt nicht daran, dafs ein Teil der Zeit, die den alten Sprachen, wenigstens dem Latein, genommen werden wird, ihnen zufallen mufs. Gegenwärtig freilich stehen sie im Lehrplan des Gymnasiums noch bei weitem nicht an dem ihnen zukommenden Platze. Nimmt doch der übrige Unterricht von den methodischen Errungenschaften des Unterrichts in den modernen Sprachen kaum Kenntnis, eine Folge des unheilvollen Wahnes von der formal bildenden Kraft der alten Sprachen. Die in dem Lateinunterricht der unteren Klassen angewandte Methode spotte aller Didaktik und hindere künstlich die geistige Kraft der Knaben an freier Entfaltung. Die Erkenntnis dieser Thatsache habe denn auch schon Früchte getragen: man habe das Kind mit dem Bade ausgeschüttet und im Anfangsunterricht eine moderne Sprache an die Stelle des Lateinischen gesetzt. Damit wird auf die Frankfurter Lehrpläne und auf den Lehrgang des Kgl. französischen Gymnasiums in Berlin angespielt: vgl. Jb. 6, VI 7; 7, VIII 18. Nun aber — heifst es weiter — trägt nicht das Lateinische die Schuld an dem Mifsstande, sondern die verkehrte Art, es zu betreiben.

Im Anschlufs an Herrn von Sallwürks Meinung, dafs der Unterricht in den neueren Sprachen erst dann fähig sein wird einen Teil der bisher den alten Sprachen zugewiesenen Zeit in Anspruch zu nehmen, wenn er in höherem Mafse bildenden Stoff für die verschiedenen Klassen herbeigeschafft, erörtert H. Müller die Frage: *Wie ist der Unterricht in Französisch und Englisch am deutschen Gymnasium zu gestalten?*

An der Hand der im Grofsherzogtum Baden bestehenden Einrichtungen führt er aus, dafs es sich zuvörderst darum handelt, welcher Platz den beiden Sprachen am Gymnasium im Rahmen des gesamten Unterrichts gebührt, und mit welchen Mitteln ihnen dieser Platz gewonnen werden kann. Nach des Verf. Ansicht ist der Zustand des neusprachlichen Unterrichts am Gymnasium noch immer ziemlich trostlos: er beklagt, dafs der analytische, praktische Betrieb der Grammatik noch immer nicht allgemein, dafs man noch immer nicht vom Wort ausgeht, die Lektüre immer noch zur Grammatik in das Verhältnis eines lockeren Freundschaftsbundes, bestenfalls einer Scheinehe tritt, aber nicht einer wirklichen, echten und innigen Ehe, wie es sein sollte. Auch der Wegfall des französischen Skriptums in der Abgangsprüfung ist zu bedauern, da er im Verein mit der geringen Stundenzahl dem Schüler dieses Fach als einen minderwertigen Gegenstand erscheinen läfst. Die Stellung, die das Französische am Gymnasium einnimmt, ist demnach nicht mit der Aufgabe zu vereinigen, die es zu erfüllen hat. Und diese Aufgabe ist nach Müller allerdings ganz gewaltig: der Unterricht soll den Schüler „mit dem Bau und Geist der französischen Sprache so bekannt machen und ihn dieselbe mündlich und schriftlich so weit beherrschen lehren, als die verfügbare Zeit und die Befähigung der Schüler nur irgend erlauben“. Diese Aufgabe sei, da sie an einem Gymnasium gelöst werden soll, im Geiste gymnasialer Bildung zu lösen. Unter den „Folgerungen“, die aus dieser Aufgabe weiter gezogen werden, bezeichnet Müller als höchstes Ziel die Durchdringung von theoretischem Kennen und praktischem Können hinsichtlich der französischen Sprache; er verlangt Einführung des Schülers in die französische Litteratur, sowie in das Volks- und Staatsleben, aus dem sie ihre Nahrung zieht. Um dies zu erreichen, mufs der Schüler unter Leitung eines Lehrers, dessen Aussprache des fremden Idioms auch dem Ohr des gebildeten National-Franzosen richtig klingt, im mündlichen Gebrauch der Sprache geübt werden; schriftliche Arbeiten aller Art erstreben nicht nur grammatische Korrektheit, sondern auch stilistische Gewandtheit im freien Ausdruck der Gedanken — mindestens mufs der Abiturient imstande sein, einen einfachen Brief oder eine einfache Abhandlung über einen ihm bekannten Stoff formell richtig und klar verständlich abzufassen. Formal bildender Stoff liegt in der Sprache selbst, braucht also nicht erst herbeigeschafft zu werden; material bildenden vermittelt die Lektüre, von der freilich erst von Tertia ab die Rede sein kann. Hier kann der Lehrer nicht in Verlegenheit sein! Unter der Fülle des Stoffes erscheinen dem Verf. Paul et Virginie und der Télémaque, besonders aber G. Bruno, Le Tour de France in Rickens Bearbeitung empfehlenswert. Freilich sollten die Schulausgaben der fremden Autoren mit gröfserer Sorgfalt und Gewissenhaftigkeit als bisher veranstaltet und die „irreleitenden Eselsbrücken“ vermieden werden

Das Ziel, das Müller dem Betrieb des Französischen auf dem Gymnasium steckt, ist offenbar sehr hoch. Erwägt man, dafs am badischen

Gymnasium in der Quarta 4, in Tertia und Sekunda 3, in Prima 2 wöchentliche Stunden diesem Gegenstande zugewiesen sind, so dürfte die Schwierigkeit, es völlig zu erreichen, in die Augen springen.. Man mufs daher auf weitere Artikel gespannt sein, in denen der Verf. methodische Fragen zu erörtern verheifst.

2. Die preufsischen Lehrpläne.

Der neue Lehrplan des Französischen im Gymnasium hat durch W. Mangold ZG. 47, 657—666 eine Beurteilung erfahren. Im allgemeinen begrüfst er ihn mit Freude wegen der „Anerkennung der sogen. neuen Methode mit der Lektüre im Mittelpunkt, mit Sprechübungen und mit dem induktiven Lehren der Grammatik". Nur einige Punkte scheinen ihm der Änderung bedürftig, und zwar gerade solche, welche die konsequente Durchführung des neueren Lehrverfahrens auch in den oberen Gymnasialklassen betreffen. Er tadelt die Einführung der 14tägigen Übersetzungen französischer Texte ins Deutsche, durch die der französische Unterricht in den Dienst der Muttersprache gestellt wird. Durch diese zwanzig jährlichen Arbeiten erfährt das Französische eine ganz gewaltige Belastung: würde das Französische im Verhältnis zur Stundenzahl dem Lateinischen entsprechend besteuert, so dürften nur 2 statt 20 Arbeiten jährlich geliefert werden; umgekehrt, würde das jetzt bestehende Tempo der Übersetzungen aus dem Französischen auf das Griechische und Lateinische übertragen, so müfsten alle 14 Tage 3, jährlich 60 griechische und ebenso viele lateinische Arbeiten geliefert werden. „Thatsächlich werden im Augenblick in den drei oberen Klassen in den drei Jahren im Französischen allein 10 Arbeiten dieser Art mehr gefertigt als in beiden alten Sprachen zusammengenommen, nämlich 60 gegen 30 griechische und 20 lateinische! Darin kann ich nichts anderes als ein Mifsverhältnis sehen, um so weniger verständlich, als weder dem Lateinischen noch dem Griechischen, sondern nur dem Französischen ein Ziel im mündlichen Gebrauch der Sprache gesteckt ist." Wird im französischen Unterricht des Gymnasiums diese Last wirklich bewältigt, so bleibt für die übrigen Forderungen: grammatische Wiederholung, mündliches Übersetzen ins Französische, verschiedenartige Lektüre mit Berücksichtigung des Synonymischen, Metrischen, Stilistischen — ein Minimum von Zeit übrig, nach Mangolds Berechnung eine Stunde wöchentlich! „Es ist unmöglich etwas zu leisten, wenn alle diese Forderungen berücksichtigt werden." Es ist daher an ein Erreichen des dem Gymnasium hier gesteckten Zieles [n]icht zu denken, bevor die Übersetzung aus der Fremdsprache im Unter[ri]cht und in der Prüfung beseitigt ist. „Die dem gesteckten Ziel und [d]er allgemeinen von der Unterrichtsverwaltung eingeschlagenen Richtung [au]fs Praktische einzig und allein entsprechende Forderung im Abiturienten[ex]amen ist eine mündliche Leistung im Verständnis und vor allem im [S]prechen, nachdem im Abschlufsexamen in IIB eine schriftliche Leistung

gefordert worden ist, — nicht ein Extemporale: das läuft wieder auf grammatischen Drill hinaus, sondern eine freie schriftliche Arbeit, nachahmende Wiedergabe von Gelesenem und Vorerzähltem, wie der Lehrplan für IIB sagt.“ — Ferner vermifst Mangold in dem Lehrplane des Französischen eine ideale, höhere Aufgabe, wie sie dem Unterricht im Deutschen und in der Geschichte zuerteilt ist, Einführung des Schülers in Geschichte, Litteratur und Leben des benachbarten Volkes. Auch die genaue Bestimmung der grammatischen Pensen ist eine Gefahr für das neuere Prinzip und widerspricht dem geforderten Zurücktreten der Grammatik; Mangold wünscht bei einer neuen Feststellung der Lehrpläne diese Spezifizierung durch allgemein gehaltene Umschreibungen grammatischer Gebiete ersetzt zu sehen. Dagegen sollten die Anforderungen an die Sprechfertigkeit und an das Verständnis des Französischen für die einzelnen Klassen genauer gefafst sein; die Übersetzung des gelesenen Autors unterbleibt im allgemeinen auf der Oberstufe. Verf. schliefst mit der Mahnung, die Klassiker nicht zu vernachlässigen, wenn auch sonst das moderne Französisch des Sprechens wegen den Vorzug erhalten mufs. Ber. ist den Ausführungen Mangolds mit Vergnügen gefolgt; nur stieg ihm Zweifel darüber auf, ob wirklich eine einzige Übersetzungsarbeit zwei volle Schulstunden absorbieren mufs. Aber wenn dies auch nicht der Fall, Mangolds ceterum censeo, der Wunsch nach Entfernung des fremden Elements, der deutschen Stilübungen aus dem französischen Unterricht, ist sicherlich durchaus berechtigt. Freilich fehlt es der entgegengesetzten Meinung nicht an Vertretern.

Auf einen längst bemerkten und vielfach besprochenen Übelstand kommt S. W., *Die Reform in den neueren Sprachen* (soll heifsen des Unterrichts in den neueren Sprachen!) *und die Verordnungen für die Reife- und Abschlufsprüfungen* PW. 2, 181—182 zu sprechen. Die Forderung vieler Reformer, die Übersetzung in die Fremdsprache zu meiden gegenüber der gebotenen Anfertigung einer solchen in der Abschlufs- und teilweise auch in der Reifeprüfung, gebe zu Unträglichkeiten Anlafs, deren Beseitigung dringend notwendig sei. Für jene Forderung der Reformer spricht sich der ungenannte Verfasser der Aufsätze *Einige Bemerkungen zur Neuordnung des höheren Schulwesens in Preufsen. II. Die Übersetzungen aus den Fremdsprachen*, PW. 2, 348 aus. Die schriftliche Übertragung der fremdsprachlichen Texte in das Deutsche begrüfst er mit grofser Genugthuung: diese Neuerung „bildet den Übergang zu der Zeit im höheren Schulwesen, wo die Übersetzungen in die Fremdsprachen gänzlich verschwinden werden. Unseres Erachtens hemmt ganz besonders das Übersetzen in die Fremdsprachen die Entfaltung des höheren Schulwesens im nationalen Sinne. Welche Zeit wird nicht aufgewandt, um die Schüler grammatisch zu drillen, damit die Extemporalien einigermafsen den Anforderungen der Verwaltung entsprechen . . . Schon für die mittelmäfsigen Köpfe, auch für die guten mit mathematischer Beanlagung, bedeuten die Übersetzungen in die Fremdsprache für eine nationale Schule Strohdreschen, das aber von unten an mit wunderbarer Beharrlichkeit fortgesetzt wird und fort-

gesetzt werden mufs, solange bei den Versetzungsprüfungen und bei der Abschlufsprüfung diese Arbeiten von vornherein ausschlaggebend sind.“ Auch Mangold a. a. O. S. 664 streift diese Frage und fordert für die Abschlufsprüfung des Gymnasiums und für die Reifeprüfung der Realanstalten Ersatz des Extemporale durch eine freie Arbeit. Ist eine solche doch allein die richtige Konsequenz der neuen Methode.

Etwas utopisch sind die Ausführungen des Dr. Hartmann, *Der Betrieb der neueren Sprachen auf den deutschen Universitäten und die Anforderungen der Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen Preufsens* BhS. 9, 163 f. und 172 f. Hartmann findet, dafs die Forderungen, welche durch die Lpl. an die Lehrer der neueren Sprachen gestellt werden, vor einer gründlichen Umgestaltung des akademischen Unterrichts nicht zu erfüllen sind. Er verlangt, was eben nicht neu, dafs der angehende Dozent sich mehr noch als bisher mit dem Neufranzösischen beschäftigt, dafs er sich im Auslande aufhält, dafs auf der Universität Vorlesungen und Seminarübungen in der fremden Sprache abgehalten werden. Zu diesem Zwecke will er Ausländer als Dozenten berufen sehen; auch sollen Realgymnasialdirektoren und Oberlehrer, die in Prima unterrichten, als Lehrer der neueren Sprachen der Universität angehören. Die vorhandenen Stipendien, die den Aufenthalt des Lehrers im Auslande ermöglichen, sind nicht ausreichend; auch ist es ein Übelstand, dafs der zu sprachlichen Studien nach Paris oder London Beurlaubte die Vertretung aus seiner Tasche bezahlen mufs, der zur militärischen Übung Kommandierte nicht: wie der gelegentlich als Reserveoffizier einberufene Kollege, sollen die neusprachlichen Lehrer in bestimmten Zeitabschnitten zu Studienreisen ins Ausland kommandiert werden. Der Aufenthalt in der Fremde mufs mindestens zwei Semester gewährt haben, ehe eine Lehrbefähigung zu erlangen usw. Ich nannte diese Auslassungen utopisch, und doch haben sie etwas Rührendes, wenn man es versteht, den Ernst und den guten Willen aus ihnen herauszulesen, die sie dem Verf. in die Feder diktiert haben. Es ist nicht das Schlechteste an der gesamten Reformbewegung, dafs sie die Freudigkeit hervortreten läfst, mit der der deutsche Schulmann nach Bethätigung seiner Kraft und nach Erreichung neuer, ihm willkommener Ziele ringt.

Dr. H. Schiller, *Das Wörterbuch bei den Prüfungen in fremden Sprachen* SBl. 1, 81—83 kommt zu dem Ergebnis, dafs man sich durch Zulassung des Gebrauchs eines Wörterbuchs in der Reifeprüfung eines äufserst wirksamen, „ja in der That des wirksamsten“ Mittels zur Beurteilung der Vokabelkenntnis beraubt. „Sicherlich würde aber die didaktische Seite nicht verlieren, wenn durch Untersagung des Gebrauchs der Wörterbücher die Lehrer schon früher genötigt würden, bei der Wahl der Aufgaben das Kennen und Können der Schüler genauer ins Auge zu fassen.“ Sind Schillers Ausführungen zunächst auch nur für die Prüfung in den klassischen Sprachen bestimmt, so lassen sie sich doch ganz und gar auch auf den neusprachlichen Teil der Reifeprüfung ausdehnen.

3. Neusprachlicher Unterricht im Auslande.

Als Beweis, dafs die Reform nicht die Ausgeburt einiger neuerungssüchtiger Köpfe, sondern die Frucht eines allgemein empfundenen Bedürfnisses ist, stellt Klinghardt, *Der neue Sprachunterricht im Ausland* Engl. Stud. 18, 62—92 eine Reihe von Hilfsmitteln des Sprachunterrichts zusammen, die auf der analytischen oder, wie er sagt, imitativen Methode beruhen und die „als Marksteine dienen können für die internationale Ausbreitung, bezw. Weiterentwickelung der Ideen des neueren Sprachunterrichts“. Rufsland, Schweden, Norwegen, Dänemark, wo naturgemäfs die Arbeiten Jespersens hervortreten, Österreich, das wir hier lieber nicht als Ausland behandelt gesehen hätten, Frankreich, England, Amerika sind an der Liste beteiligt. Auf einzelnes wird der Bericht weiter unten zurückkommen.

Ferner sind zu beachten:

Th. Cart, *De l'Enseignement des Langues vivantes dans les Ecoles secondaires de la Suède,* RU. 2, 434—450 und Hoppe, *Der neusprachliche Unterricht in Schweden,* NS. (= Die neueren Sprachen) 1, 164—166 („mit der Macht der Wahrheit bricht die Reform sich Bahn. In Stockholm ist der Sieg entschieden“). Auch über *Das Studium der neueren Sprachen in Finnland* (F. Gustafsson), in *Holland* (A. G. van Hamel) und *Spanien* (F. Araujo) bringt die zuletzt genannte Zeitschrift willkommene Berichte.

Auf der Wiener Philologenversammlung hat sich zum ersten Male eine eigene englische Sektion gebildet. Zu ihrer Einführung sprach Prof. Jacob Schipper *Über die Stellung und Aufgabe der englischen Philologie an den Mittelschulen Österreichs.* Obgleich ein Rückblick auf den englischen Unterricht an österreichischen Universitäten und Schulen einen erfreulichen Aufschwung während der letzten Jahrzehnte erkennen läfst, findet der Vortragende, dafs die Zahl der Lehrer auch jetzt noch nicht dem Bedürfnis entspricht. An mehreren Universitäten bestehen noch keine Professuren für englische Philologie; im Lehrplan der Gymnasien findet das Englische weder obligatorische noch fakultative Vertretung; an den Oberrealschulen soll es wenigstens ein obligatorischer Unterrichtsgegenstand sein. „Dafs dies aber infolge eigenartiger Umstände keineswegs überall geschieht, ist eine bekannte Thatsache. Nur in den Oberrealschulen der Länder Nieder- und Oberösterreich, Salzburg, Schlesien, der Bukowina, ferner in den deutsch-böhmischen und deutsch-mährischen Oberrealschulen ist das Englische obligatorisch, d. h. in etwa 40 Schulen dieser Kategorie, wenn man noch diejenigen in Steiermark hinzuzählt, in denen die Wahl zwischen der zweiten Landessprache und der englischen Sprache freigegeben ist und thatsächlich in der Regel die letztere gewählt wird.“ Auch an den Realschulen, sogar an Handelsschulen und nautischen Anstalten ist das Fach noch nicht zu seinem Recht gelangt. Dieser Thatsache stellt der Redner die aufserordentliche Wichtigkeit der englischen Sprache im Weltverkehr gegenüber, die Tragweite der in dieser Sprache

niedergelegten Resultate der Wissenschaft, der Naturwissenschaft wie der Humaniora, den Anteil der englisch redenden Völker an der Entwicklung der menschlichen Kultur. Noch ein anderer Übelstand macht sich aus der Vernachlässigung des Englischen auf dem Gymnasium geltend; es bereiten sich alljährlich zwei Kategorieen von Studierenden der englischen Philologie an österreichischen Universitäten auf das Lehrfach vor: solche, die ordnungsmäfsig das Gymnasium absolviert haben, denen aber meist jegliche Kenntnis der Elemente der englischen Sprache abgeht, und solche, welche die Oberrealschule durchgemacht und sich die Kenntnis des Englischen bis zu einem gewissen Grade angeeignet haben, dafür aber in völliger Unkenntnis des Lateinischen sich befinden, das auf diesen Anstalten in Österreich nicht gelehrt wird. „Dafs die neueren Sprachen nur auf Grundlage der alten wissenschaftlich studiert werden können, dafs ihre Litteratur nur auf der Basis einer ausreichenden klassischen Vorbildung verstanden werden kann, liegt so sehr auf der Hand, dafs man kaum noch ein Wort darüber zu verlieren brauchte, wenn es nicht gut wäre, gewisse Wahrheiten immer aufs neue mit Nachdruck zu wiederholen." Auch für die richtige Stellung des Lehrers der neueren Sprachen seinen Kollegen und seinen Schülern gegenüber ist die Bekanntschaft mit klassischer Litteratur durchaus notwendig. Daher müfste jedes Gymnasium sowohl für das Französische wie für das Englische den Schülern die Möglichkeit bieten, sich die zum späteren Universitätsstudium notwendigen Vorkenntnisse zu erwerben. Um einer Mehrbelastung zu begegnen, schlägt Schipper vor, jungen Leuten, deren mangelhafte Befähigung für ein Unterrichtsfach, etwa Mathematik, erwiesen ist, nach einem gewissen Stadium die weitere Beschäftigung mit demselben zu erlassen, sie „anzuhalten, ihre Kraft und Begabung einem andern hochwichtigen Gegenstande, den neueren Sprachen, zu widmen, und sie darin ein Äquivalent finden zu lassen für die Beurteilung ihrer Gesamtleistung bei der Abgangsprüfung." „Wenn erst die Erkenntnis dieser Notwendigkeit -- fährt der Redner fort — sich Bahn gebrochen haben wird, so werden damit zu gleicher Zeit wohl noch eine Anzahl anderer Vorurteile schwinden, die noch immer unserem Gymnasialsystem anhaften und namentlich der richtigen Wertschätzung der neueren Sprachen im Lehrplan desselben im Wege stehen." Und nun entkräftet er die Meinung, dafs diesen Sprachen die geistbildende Kraft fehle, die dem Studium der Mathematik und der alten Sprachen eigen ist, und dafs der erziehliche Wert des neusprachlichen Studiums geringer sei als der des klassischen. In einem schönen, breit ausgeführten Bilde aus der Alpenwelt zeigt er die Eigenart des seinem Geiste vorschwebenden Gymnasiums der Zukunft, auf dem gröfsere Freiheit in der individuellen Entwicklung und demgemäfs Kompensation der einzelnen Hauptfaktoren herrschen sollen. Der Vortrag wurde von der Versammlung mit lebhaftem Beifall aufgenommen.

Ebenda sprach Direktor Fetter über die *Fortschritte des französischen Unterrichts an den deutsch-österreichischen Realschulen.* Nach

NCbl. 7, 263 gipfelte der Vortrag in vier Thesen, die sich z. T. auf Besserung der praktischen Vorbildung der Lehramtskandidaten beziehen. Er verlangt stärkere Berücksichtigung der litterarischen und sprachlichen Entwicklung der letzten drei Jahrhunderte in dem Universitätsunterricht, Regelung und Erweiterung der Thätigkeit der Lektoren, Übergangsbestimmungen für den Wechsel zwischen neuem und altem Lehrplan, Entlastung des Lehrers von regelmäſsiger Durchsicht der schriftlichen Hausarbeiten.

4. Methodik.

A. Allgemeines.

Im Anschluſs an einen im vorjährigen Bericht erwähnten Artikel beurteilt J. Gutersohn in zwei weiteren *Zur Durchführung der Reform des fremdsprachlichen Unterrichts* SwS. 9, 201 f. eine Anzahl von Lehrbüchern, um zu der beruhigenden Versicherung zu gelangen, „daſs der mit Recht befürchtete innere Zerfall des neusprachlichen Unterrichts und damit auch des einen wichtigen Teiles der Realschulbildung kein allgemeiner sein werde, und daſs die jetzige Übergangsperiode mit ihrem groſsen Wirrwarr nicht allzu lange dauere, sondern allmählich wieder festeren, gesicherten Verhältnissen Platz mache“. Mehrere der in den letzten Jahren erschienenen grammatischen Lehrbücher werden sich wegen zu groſser Schwierigkeit der Übungsstoffe und entsprechend gesteigerter Anforderungen an Lehrer und Schüler niemals im Klassenunterrichte bewähren. Die Mehrzahl der Verfasser halte an den deutschen, zur Übersetzung ins Französische bestimmten Sätzen fest, selbst ein so extremer Reformer wie Kühn habe zu seinem Lesebuch eine Sammlung deutscher Übungsstücke veröffentlichen lassen, Beweis genug für G., daſs man Übersetzungsübungen im Klassenunterricht eben nicht entbehren kann. Streng einzuhalten sei der Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren, da sonst der Unterricht, „wie die Erfahrung leider bereits in hinreichender Weise bestätigt, zu einem geisttötenden Eindrillen und unfruchtbaren Abrichten herabsinkt“. Rickens Elementarbuch[2] und Striens Lehrbücher werden gelobt, auch Börners Lehrbuch wird empfohlen, ohne daſs der ungeheueren Masse des Vokabelstoffs (s. unten S. 26) gedacht wird, während der dem Verf. nicht sympathische Plattner den Vorwurf zu hören bekommt, daſs er der Überbürdung Vorschub leiste. Den „Lehrgang“ hält G. für ein gänzlich unpassendes Lehrmittel, von der Art solcher, die ganze „Schülergenerationen jedes solideren Grundes ihres sprachlichen Wissens berauben“. Auch Banners Lese- und Übungsbuch droht der ganzen Schuleinrichtung Schaden zu bringen. Glücklicherweise wird demnächst eine Neubearbeitung der alten Elementargrammatik von Ploetz erscheinen, als das in erster Linie für Realschulen geeignete Schulbuch, wie G. jetzt schon weiſs; haben doch auch eigentlich die Reformer bisher den Ploetz nie aufgegeben, sogar wenn sie selbst wie Ulbrich Verfasser von Lehrbüchern sind! Alles das ist offenbar ganz ernsthaft gemeint — ob es aber viele dafür nehmen?

Mit der analytischen Methode geht ins Gericht A. Bechtel, *Der Stand der Reform des Sprachunterrichts und die für die österreichische Realschule sich daraus ergebenden Folgerungen* ZR. 18, 257 f. 321 f. Da diese Methode nunmehr seit einer Reihe von Jahren erprobt sei, auch in den Verordnungen der Behörden Österreichs und Preufsens Berücksichtigung erfahren habe, hält es Bechtel für angemessen, einen Blick auf den gegenwärtigen Stand der Reform „sowohl in Bezug auf die für sie geltend gemachten Grundsätze, als die in der Schule erreichbaren Resultate zu werfen". Da Verf. bei seinen Ausführungen allein die österreichische lateinlose Realschule im Auge hat, so trifft sein Urteil höchstens die reformierende Methode insofern, als sie auf Anstalten dieser Art betrieben wird; dafs sie hier, wo dem Französischen die grammatische Bildung zu vermitteln obliegt, am wenigsten am Platze, ist in der Reformlitteratur oft genug ausgesprochen und auch in diesen Berichten wiederholt betont worden. Bechtel macht sich die Sache leicht genug. Er stellt über mehrere Punkte die Ansichten verschiedener Reformer zusammen und zeigt, dafs sie nicht übereinstimmen; er schneidet aus vielen Röcken Läppchen, stellt sie zu einer Jacke zusammen und bekleidet damit den Begriff Reform, den er nun lustig umherspringen läfst — kein Wunder, wenn mancher geneigte Leser das Ding für einen Narren ansieht. Gerade das gereicht der Neuerung zum Vorteil, dafs von allem Schematismus fern, jeder auf seine Weise, seiner Kraft gemäfs, nach dem Ziele ringt und, je nach Rührigkeit und Begabung, sich dieses Ziel höher oder niedriger setzt. Wenn die Reform nichts weiter geblieben wäre, als die Erlösung vom Schematismus, so hätte sie damit schon reichen Dank verdient. Bechtel liebt die Übertreibung: von einem „Durchforschen" von Autorentexten seitens der Schüler zur Auffindung der Belege für grammatische Regeln (S. 342) hat sicherlich kein Verfechter des induktiven Lehrverfahrens gesprochen. In einem Abschnitt „Die natürliche Spracherlernung" legt B. seine Ansichten über das Ausgehen von zusammenhängenden Texten und über die Lautschrift dar, in einem andern „Der grammatische Unterricht" spricht er sich gegen die Ableitung grammatischer Regeln aus den Texten aus; das Verfahren scheint ihm für Schulen, die allgemeiner Bildung dienen, verfrüht und etwa in einem philologischen Seminar statthaft: an Mittelschulen ist es Zeitvergeudung. Unzweckmäfsig ist ferner der Aufbau der Formenlehre auf den Laut; die fremde Sprache ist innerhalb des grammatischen Unterrichts nicht anzuwenden. Die den Aufsatz beschliefsenden Leitsätze lassen ziemlich viele Forderungen der Reform bestehen: B. billigt das Ausgehen vom gesprochenen Wort, die Zugrundlegung zusammenhängender fremdsprachlicher Texte, das Chorsprechen, Pflege des mündlichen Ausdrucks von Anfang an; auch die Verarbeitung des Sprachmaterials mittels der fremden Sprache in Wort und Schrift läfst B. gelten. Dagegen verwirft er den ausschliefslich induktiven Betrieb der Grammatik, das Ausgehen vom Laut. Der Massenunterricht vermag nicht den Schüler bis zum Denken in der

fremden Sprache zu erheben; das Lesen ganzer Werke kann nur bei ausnahmsweise gutem Schülermaterial und bei geringer Schülerzahl erspriefslich sein; auch Sprechfertigkeit ist bei starker Frequenz nicht zu erlangen. Der Privatlektüre, die doch nicht zu überwachen ist, zeigt sich B. abhold. Nicht mit Unrecht sagt er: „Schülern Aufgaben stellen, denen sie nicht gewachsen sind und die nicht kontrolliert werden, heifst sie zur Unwahrheit erziehen.“ Im Gegensatz zu Mangold, Klinghardt u. v. a. will B. den fremdsprachlichen Text in die Muttersprache übersetzen lassen. Die von der Reform dringend geforderte Behandlung der Realien mufs auf das Notwendigste beschränkt werden.

Anders, namentlich in Bezug auf den Betrieb der Grammatik stellt sich E. Gollob in der Olmützer Programmabhandlung *Zur Methodik des französischen Unterrichts in den ersten zwei Jahrgängen der Realschule.* Nach Gm. 10, 809 hält er es für die Hauptsache, dafs der Schüler möglichst viel in der zu erlernenden Sprache reden hört; die Grammatik darf nicht als der Hauptzweck des Unterrichts betrachtet werden. Die Regeln müssen von vornherein induktiv gewonnen werden; auf der Unterstufe sind sie deutsch, auf höherer französisch zu formulieren! Die Vokabeln sollen nach ihrer Zusammengehörigkeit erlernt werden, wobei freilich nicht ersichtlich, ob damit etymologische oder begriffliche Zusammengehörigkeit gemeint ist. Auch F. Bock zeigt sich in dem Programm der Staatsoberrsch. zu Teschen *Wesentliche Merkmale der verbesserten Sprachmethode* der analytischen Methode, wie aus Gm. 10, 810 hervorgeht, geneigt. Seine Darstellung des von ihm eingeschlagenen Unterrichtsganges betr. die Lautlehre, Orthographie, Sprechversuche, Verarbeitung der Lesestücke u. a. m. bietet manches Treffliche. Vgl. auch Zs. f. nfrz. Sp. u. Litt. 15 (2) 119 f. (v. Sallwürk). Auf der Wiener Versammlung setzte John Koch die Vorzüge der analytischen Methode in einem Vortrage *Über die neue Methode des neusprachlichen Unterrichts* auseinander, vgl. NCbl. 7, 263. Ebenda versicherte Kares in einem Vortrage *Über die wissenschaftliche Begründung des fremdsprachlichen Lehrverfahrens* (NCbl. 7, 232 f.), dafs er „voll und ganz“ auf dem Boden der Reform steht. Das hindert ihn nicht, ihren Errungenschaften fortwährend ein „aber“ entgegenzusetzen und mit gewaltigem Aufwand von gesperrt gedruckten Schlagwörtern die „planmäfsig verdichtende Methode“ zu empfehlen, die in den von ihm bearbeiteten Lehrbüchern von Ploetz und von Plate durchgeführt ist.

A. Redlich, *Die alte und die neue Methode im fremdsprachlichen Unterricht* ZR. 18, 198—203, verkennt die Vorzüge der letzteren keineswegs, vermag aber auch in ihr nicht lauter Licht zu erblicken. Schlecht bestellt sei es beim analytischen Betrieb der Sprache mit der Sicherheit des Schülers in der Formenlehre, zu deren Einübung es an Zeit fehle. „Der Schüler kommt in den ersten zwei Jahren entschieden nicht dazu, die einzelnen Konjugationen bei der Bildung der Zeiten auseinanderzuhalten, die Hilfsverba avoir und être sind ihm auch nicht geläufig, vom

Passivum gar nicht zu reden." Wenn Redlich diese Beobachtung gemacht hat, so liegt die Ursache des Übelstandes sicherlich wo anders, als er sie sucht. Auch die Behauptung, dafs die Schüler jetzt gegen früher durchaus nicht entlastet sind, dafs an ihren häuslichen Fleifs womöglich noch höhere Anforderungen gestellt werden als ehemals, werden wir ihm nicht nachsprechen wollen. Freilich teilt auch Bechtel ZR. 18, 339 diese Ansicht, dagegen weicht er von Redlich ab mit der Behauptung: sobald die eigentliche Lektüre in Angriff genommen wird, ist der Schüler genötigt — gerade wie nach der alten Methode — sich mittels des Wörterbuches auf das sprachliche Verständnis des Textes zu präparieren, Vokabeln aufzuschreiben und zu memorieren.

Oberlehrer H. Bretschneider, *Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts an Realschulen* ZIS. 4, 100 f. will nachweisen, wie sich von einer vermittelnden Stellung aus die Praxis des Unterrichts an der Hand seiner Grammatik der englischen Sprache gestaltet. Er treibt gesondert Grammatik und Lektüre. — Als eine Empfehlung des Lehr- und Lesebuchs von Pünjer und Hodgkinson erweist sich die Studie von G. Spill in Thorn *Über den neu-fremdsprachlichen Unterricht*, die sich die Aufgabe gestellt, die Kreise zu erweitern, welche die Bewegung auf dem Gebiete des neusprachlichen Unterrichts im deutschen Osten gezogen hat. Neues bringt die Schrift nicht, wie auch Gundlach FG. 11, 23 hervorhebt.

Über die Grundsätze und die Wege der Verminderung des grammatischen Stoffes im neusprachlichen Unterricht handelt A. Bechtel ZR. 17, 705—714. Der Titel der Abhandlung erweckt die Hoffnung, dafs hier von berufener, glücklicher Hand die Wege gewiesen werden, die zur Lösung eines bedrückenden Problems führen. Wie getäuscht fühlt sich daher der Leser, wenn nur der Nachweis geliefert wird, dafs mehrere neuere Grammatiken die Bildung der weiblichen Form des franz. Adjectivums in unbefriedigender Weise behandeln, und dafs die Terminologie der persönlichen Fürwörter nicht stichhaltig ist. Dafs in der umfangreichen Litteratur über die Reform des neusprachlichen Unterrichts keine Frage weniger klar entschieden worden, als die nach der Behandlung der Grammatik, und dafs man über individuelle Ansichten nicht hinausgekommen, wufste jeder Kundige auch vorher.

Mitteilungen *aus der Praxis des neusprachlichen Unterrichts* macht Jaeger NS. 1, 65 auf Grund der Einrichtungen an der Realschule zu Cannstatt. Überzeugt von der Notwendigkeit, nicht von der Regel oder der Vokabel, sondern von einem zusammenhängenden Texte im Unterricht auszugehen und den physisch hörbaren und gehörten Laut zur Grundlage zu nehmen, der Schrift aber als Symbol jenes Lautes eine geringere Rolle zuzuweisen, haben sich die Lehrer der genannten Anstalt geeinigt, wesentliche Forderungen der Reform im Betrieb der neueren Sprachen zu erfüllen. Freilich gebot die Rücksicht auf andere Anstalten und auf Übelstände, die ein schroffer Wechsel der Methode nach sich zieht, das „grammatische Gerippe" vorderhand bestehen zu lassen. Da-

gegen hält man auf methodische Pflege der Aussprache, indem eine kleine, vom Lehrer zusammengestellte Lautlehre im dritten Monat des ersten Unterrichtsjahres durchgearbeitet und in späteren Semestern regelmäfsig wiederholt wird. Durch alle Klassen erstreckt sich ferner das Auswendiglernen bestimmter Prosastücke, deren Inhalt der Konzentration zuliebe sich an andere gleichzeitig betriebene Unterrichtsgegenstände — alte und mittelalterliche Geschichte! ob das wirklich nötig ist? — anlehnt und welche den Sprechübungen zu Grunde gelegt werden. Verf. weifs diesen Memorierstoffen manche gute Wirkung nachzurühmen: sie kommen dem Schüler bei den freien schriftlichen Arbeiten zu Hilfe und stärken sein „fremdsprachliches Gedächtnis“. Das fremdsprachliche Diktat und die Übertragung des diktierten Textes in die Muttersprache werden fleifsig geübt.

Im ersten Bande der Zeitschrift NS. nimmt eine gelegentlich auch auf das Englische eingehende Abhandlung von R. Meyer erheblichen Raum ein: *Über französischen Unterricht. Aus Anlafs der Schrift A. v. Rodens: Inwiefern mufs der Sprachunterricht umkehren?* An der Hand der genannten Broschüre erörtert Meyer teils zustimmend, teils ablehnend die Ausführungen v. Rodens und geht dabei stellenweise sehr breit auf verschiedene methodische Fragen, wie die Behandlung des Lesestücks auf der Unterstufe, der Grammatik, die Zugrundelegung des Lautbildes im Elementarunterricht u. a. m., ein. Er entwickelt einen ausführlichen grammatischen Lehrplan, ohne die verschiedenen Kategorieen der Lehranstalten, die doch sehr verschiedene Ansprüche machen, gehörig zu scheiden. Gegen manche Aufstellung wird natürlich Widerspruch zu erheben sein: z. B. gegen das, was S. 3 über das Übersetzen in die Muttersprache gesagt wird. Anderes ist mit Beifall aufzunehmen: dafs die Schule auf reine Aussprache halten und dafs ein wesentlicher Teil der lautlichen Schulung dem deutschen Unterricht zufallen mufs; dafs der sogen. Neusprachler möglichst nur in einer der beiden Fremdsprachen zu beschäftigen ist; dafs die schriftliche Übersetzung ins Deutsche für den französischen Unterricht eine zu grofse Belastung bedeutet (S. 212). Wenn M. gelegentlich schärfere Sichtung der Schüler bei Versetzungen, Verminderung der Korrekturlast für den Lehrer, Herabsetzung der Pflichtstunden auf 16 bis 19, reichliche Gewährung von Urlaub und von Reisegeldern zum Aufenthalt im Auslande fordert, so ist das recht schön, doch sollte er als erfahrener Schulmann wissen, wie stark äufsere Verhältnisse sind und wo bei uns der Hase im Pfeffer liegt.

B. Französisch.

S. Alge, *Zur Methodik des französischen Unterrichts* ist ein ausführlicher Kommentar zu des Verf. Leitfaden, also bereits der zweite, wie aus Jb. 7, VIII 38 zu ersehen ist. Die Schrift ist aus einer Reihe von Vorträgen entstanden, in denen Alge die Ziele des französischen Unterrichts in der Sekundärschule und die allgemeinen Mittel sie zu erreichen darlegte. Es finden sich viele ansprechende, treffende Bemer-

kungen über die Einübung der Laute. Benutzung von Wandbildern, Behandlung der Lesestücke, Frage und Antwort. Beachtenswert scheint u. a. die auf die Behandlung der Lektüre bezügliche Stelle S. 53: „Das fortwährende Überspringen aus einer Sprache in die andere ist sicherlich nichts weniger als zweckdienlich, die Herbeiziehung des Deutschen ist aber auch nicht notwendig.“

Von Arnold Ohlerts Schrift *Der Unterricht im Französischen* ist Jb. 6, VI 30 die Rede gewesen. In 2. Auflage ist sie durch einige Zusätze vermehrt worden. Die *Allgemeine Methodik des Sprachunterrichts in kritischer Begründung* desselben Verf. sei hier nur erwähnt. Ohlert bezeichnet sie als den ersten Versuch in der pädagogischen Litteratur, die Forderungen, welche Psychologie und Sprachwissenschaft an das Unterrichtsverfahren stellen, im Zusammenhange zu erörtern. Speziellere Bedeutung für die hier zu behandelnde Disziplin hat Ohlerts Schrift: *Methodische Anleitung zum Unterricht im Französischen*, die im Anschlufs an die französischen Unterrichtsbücher des Verfassers und mit Berücksichtigung der neuen Lehrpläne abgefafst ist. Für solche, denen die von der Behörde anerkannte Forderung, die Lektüre in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen, Schwierigkeiten macht, und die mit ihr nichts Rechtes anzufangen wissen, bietet O. hier eine bis ins einzelne gehende praktische Darstellung des Unterrichtsverfahrens, in vollständiger Durchführung für die Unterstufe und in ausgewählten Proben für die Mittel- und Oberstufe. Eine knapp gehaltene Einleitung rechtfertigt die wesentlichsten Merkmale der analytischen Methode; dann geht O. zu seiner praktischen Darstellung über. Er zerlegt das Pensum der Unterstufe in vier Vierteljahrskurse, die, rein propädeutisch, als Ziel verfolgen: Einführung in das fremde Lautsystem und lautliche Schulung, geläufiges Lesen der durchgearbeiteten Lesestücke, das Verbum in der Form des Indikativs und unter Beschränkung auf das Gemeinsame, Artikel, Bildung des Plurals und des Femininums, Steigerung, Grundzahlen, Aneignung eines mäfsigen Wortschatzes. Wie die Schüler in Besitz von Laut und Schrift gelangen, wie sie in das Lesestück eingeführt, mit den grammatischen Erscheinungen bekannt gemacht werden, zeigt O. in Gesprächen zwischen Lehrer und Schülern. Die Belehrungen über die Aussprache erfolgt dabei nicht mit einem Male, schwierigere Erscheinungen werden erst im zweiten Vierteljahr vorgeführt; ebenso verhält es sich natürlich mit der Grammatik. Die Mittelstufe umfafst drei Jahre, die Tertien und Untersekunda. Hier tritt zunächst das Verbum in den Vordergrund. Während in UIII das Hauptgewicht noch auf den Verbalformen liegt, hat sich die OIII vorzugsweise mit den syntaktischen Verbindungen des Verbums zu beschäftigen. Dieser Klasse fällt auch eine Wiederholung des Verbums in systematischer Reihenfolge, nach Konjugationen geordnet, zu. „Wesentlich ist, dafs die Schüler bei den einzelnen Verben den Grund der einzelnen, auf der Herrschaft der Lautgesetze beruhenden Eigentümlichkeiten angeben können.“ Der UII wird die Lehre von der Veränderlichkeit des

Partizips der Vergangenheit zuerteilt: auch über die Behandlung dieses Punktes erteilt ein Dialog die nötige praktische Auskunft. Ohlerts Arbeit macht überall den wohlthuenden Eindruck, dafs das Vorgetragene auf eigener Erfahrung beruht; die Weise, wie er die Thätigkeit der Schüler in Anspruch nimmt, um auf die Unterrichtsstunde vorzubereiten, und wie er Beobachtungs- und Wahrnehmungsvermögen zu schärfen versteht, verdient in hohem Grade Beachtung. Über Einzelheiten zu rechten, ist hier nicht der Ort. Doch will Ber. nicht verschweigen, dafs ihm das grammatische Pensum der Unterstufe (Quarta) für volle Klassen, wie sie z. B. auf Berliner Anstalten gewöhnlich sind, zu stark bemessen erscheint. Vgl. Archiv 89, 433; 90, 450.

C. Englisch.

F. Burhenne führte seine im vorjährigen Jb. S. 15 behandelten Ausführungen *Über den Gang des englischen Unterrichts im ersten Schuljahr* BhS. 9, 147 f. zu Ende. Da der Schüler einer höheren Lehranstalt schon vielfältig „grammatisch gezogen“ ist, wenn er an das Englische herantritt, so wird es nach B. dem Lehrer ein Leichtes sein, ihm gelegentlich der freien Sprechübungen, die sich von Pfingsten bis Oktober ausdehnen können, nicht nur das Gerippe der englischen Formenlehre vorzuhalten und „einzupauken“, sondern ihm auch eine Anzahl syntaktischer Eigentümlichkeiten vorzuführen und zum Verständnis zu bringen. Dabei ist es ihm noch möglich, mitunter Ruhepunkte eintreten zu lassen, an denen, was der Sprachstoff in Bezug auf Inhalt und Form dargeboten, dem Schüler ins Gedächtnis zurückgerufen wird. Auch hier giebt der Verf. durch zwei Musterlektionen, deren eine wieder an den Begriff room anknüpft, ein Bild seines Verfahrens. Ber. hat freilich den Eindruck gewonnen, dafs es dabei zuweilen etwas konfus zugeht, zumal neben oder durch einander der vorgeschriebene Stoff und Sätze eingeübt werden, die sich auf das Äufsere des Unterrichts beziehen: repeat it, stand upright, do you understand? Erst nach dem geschilderten Vorbereitungsunterricht bekommt der Schüler das Lesebuch in die Hand, vermutlich am Anfang des zweiten Halbjahrs. Da ist ihm denn das Lesestück kein toter Worthaufe mehr, kein Labyrinth, durch das er sich mit ängstlichem Gemüt hindurchzuwinden sucht. Der Lehrer liest einen Abschnitt des Lesestücks vor, der einzelne, dann der Chor nach. Auffallend ist, dafs der Schüler schon auf dieser Stufe zum logisch richtigen Lesen gelangen soll, ehe der Text übersetzt ist; auf induktivem Wege findet er am Lesestück die ihm bisher unbekannten grammatischen Gesetze.

D. Auswahl der Lektüre.

Dr. W. Ulrich prüft in dem Aufsatz *Über die französischen Neu Romantiker und den Wert ihrer Schriften für die deutsche Schul* BhS. 10, 28—30 André Chenier, Al. Dumas, Chateaubriand, Madam de Staël, Victor Hugo, Lamartine, A. de Musset und Charles Nodier ar

ihre Verwendbarkeit im Unterricht. Nicht alle Dichtwerke der französischen Romantik eignen sich für die deutsche Schule: in vielen wird dem Kultus der Sinnlichkeit gehuldigt; es werden Schilderungen und Erzählungen dargeboten, die, obschon mit dem Schleier der Ehrbarkeit geschmückt, einen wertlosen Inhalt haben und im Haschen nach theatralischem Effekte des Herzens Reinheit und Unschuld gefährden. Die Schriften des älteren Dumas will Ulrich nicht gänzlich von der Benutzung im Unterricht ausschliefsen, leider geht er auf einzelne Werke dabei nicht ein. Aus Le Génie du Christianisme, Les Martyrs, Itinéraire, Les Aventures du dernier des Abencerages sollen Abschnitte gelesen werden, wie einzelne Anthologieen dies ermöglichen; ebenso sollen die ethnographischen und kunstgeschichtlichen Partieen der Corinne verwendet werden. Gegen V. Hugos Dramen verhält sich U. ablehnend, wertvoller ist seine Lyrik — Feuilles d'automne, Orientales; letztere können aber nur „auszugsweise der Jugend zur Lektüre dargereicht werden, denn sie enthalten bedenkliche Ansichten über politische und religiöse Freiheit". Auch aus Lamartines Méditations, Harmonies empfiehlt U. Abschnitte zur Lektüre für die Jugend auszuwählen. Alf. de Vigny ist mit einzelnen Gedichten wie La Neige, Le Cor heranzuziehen, Cinq Mars gehört nicht in den Kanon; Alf. de Musset ist mit Vorsicht zu gebrauchen, Nodier verdient seiner Balladen und Erzählungen, Casimir Delavigne seiner Dramen wegen Beachtung.

M. F. Mann, *Lafontaine als Schulschriftsteller* Zs. f. franz. Sp. u. Litt. 15, 293—307 beantwortet die Frage: Soll L. auf dem Gymnasium gelesen werden? dadurch, dafs er die hohe Bedeutung des Dichters für seine eigene Zeit hervorhebt, ihn als den grofsen Realisten der Blütezeit der konventionellen Dichtung, den ersten Vorläufer der Revolution feiert. Ihn dürfe man der Sekunda und Prima nicht vorenthalten, zumal nicht Sprachgewandtheit, sondern Verständnis für das Kulturleben eines edlen Volkes Ziel des französischen Unterrichts auf den Gymnasien sei. Zur Einführung in dieses Verständnis sei kein Schriftsteller besser geeignet als Lafontaine. Im Anhang macht der Verf. auf einen von Dr. Franz in Dresden gehaltenen Vortrag über die Verteilung des französischen Lesestoffes aufmerksam; das Resultat dieses Vortrags und der daran sich knüpfenden Verhandlungen ist dürftig und enthält manches Veraltete. Auch Mann ist dieser Ansicht und verwirft mit Recht die Lektüre Michauds, ebenso wie Mangold in derselben Zs. S. 60.

Eine warme Empfehlung der Macaulaylektüre enthält der Aufsatz von Hengesbach, *Zur Aufgabe des Unterrichts im Englischen an höheren Lehranstalten* NJ. 1893, 184—189.

Über *Auswahl und Betrieb der französischen Lektüre an Realschulen* handelt H. Bretschneider Franco-Gallia 10, 97 f., ohne irgend etwas Neues zu der viel erörterten Frage beizubringen. Mit einem Lesebuche die Klassenlektüre zu beginnen, sei nicht gerade nötig, doch praktisch; wichtiger sei es, von vornherein dem Schüler in der fremden Sprache

auch fremden Stoff zu bieten. B. prüft sodann eine kleine Anzahl meist älterer historischer, novellistischer und dramatischer Werke auf ihre Verwendbarkeit an der sechsklassigen sächsischen Realschule: dieser Teil der Arbeit ist besonders schwach, da neuere Erscheinungen, namentlich auf novellistischem Gebiete, so gut wie gar nicht Berücksichtigung finden: kein Wort über Daudet oder Theuriet Den Betrieb der Lektüre läfst B. eintreten, sobald der Schüler „den kleinen Plötz" gründlich durchgemacht hat. Was noch über Anschaulichkeit, Präparation, poetische Lektüre, Privatlektüre vorgebracht wird, vermag auch nicht durch Originalität zu fesseln.

E. Behandlung der Lektüre.

S. Oberländer, *Zur Behandlung der französischen Lektüre auf der Mittelstufe* ZR. 18, 513—517 spricht sich gegen die herkömmliche häusliche Präparation auf einen Abschnitt der Lektüre aus; er verlangt, dafs der Lehrer die Texte in der Schule lese, den grammatischen Stoff mit der Klasse durcharbeite, die Vokabeln zusammenstelle, Schwierigkeiten hervorhebe. Der häuslichen Thätigkeit des Schülers bleibt dann allein das Erlernen der Vokabeln. Die eigentliche Lektüre, Übersetzung, erfolgt dann erst in der zweiten Stunde, und zwar wird die Übersetzung gemeinschaftlich herausgearbeitet und eingeprägt. O. glaubt, dafs auch in sittlicher Hinsicht dieses Verfahren vor dem alten Präparieren den Vorzug verdient.

F. Aufsatz.

E. Regel, *Französische Aufsätze in Beispielen* LL. 36, 62—68 ist der Meinung, dafs jede schriftliche Arbeit eine Reproduktion sein soll, die ohne Vermittelung der Muttersprache vorgenommen wird. Nur darum wird auf der Schule so wenig idiomatisches Französisch und Englisch erzielt, weil auch heutzutage immer noch viel zu viel in die fremde Sprache übersetzt wird: „das schadet gerade in den unteren und mittleren Klassen viel mehr, als mancher Schulmann zugeben will." Jede Arbeit von unten auf soll einen kleinen Aufsatz darstellen, auch der Lehrer soll ihn anfertigen und seine Ausarbeitung der Durchsicht eines Ausländers unterwerfen. Als Aufgabe eigne sich Wiedergabe eines gelesenen Abschnitts oder eines allein mit dem Ohr aufgenommenen Stoffes. „Habe ich den Eindruck, dafs die Aufgabe noch zu schwer ist, so lese ich meinen eigenen Aufsatz vor; glaube ich, dafs die einfache Wiedererzählung genügt, so thue ich das erst bei der Rückgabe der Aufsätze." Was den Inhalt anlangt, so will Regel ihn nicht auf französische Verhältnisse, die bei der Lektüre und den Sprechübungen vorzugsweise Berücksichtigung finden, beschränken; von den mitgeteilten Musteraufsätzen behandeln zwei einen biblischen Stoff, das Thema des dritten ist Jeanne d'Arc chez Schiller et dans l'histoire. — Praktische Anweisung zur Anfertigung des französischen Aufsatzes bietet Joh. Fetter in dem unten näher zu behandelnden Werke: *Französisches Übungsbuch für die oberen Klassen usw.* Welche

Stellung Fetter dem Aufsatz zuweist, erhellt aus einer Stelle des Vorworts, an der er sagt: „In der 6. und in der 7. Klasse (d. h. in den obersten) sollen monatlich drei bis vier Aufsätze geliefert werden. Jene Aufsätze, die der Lehrer vorschriftsmäfsig nicht zu Hause zu korrigieren hat, sollten Gegenstand eines Schulkorrektums sein, wobei die Anlage derselben zu besprechen, Leistungen besserer Schüler von denselben vorzulesen und vom Lehrer zu erörtern wären."

G. Realien und Anschauung.

In dem auf der Wiener Philologenversammlung gehaltenen Vortrage *Realien und Bilder im neusprachlichen Unterricht* Msch. 7, 300 f. unterscheidet A. Würzner drei Ziele des Unterrichts: verstärktes Sprachkönnen, d. h. Fähigkeit des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks, Sprachbetrachtung (Grammatik) und Lektüre, die immer mehr Selbstzweck wird, je höher der Schüler emporsteigt. Die Wahl der Lektüre ist daher auf der Oberstufe besonders schwierig. Eines ist dabei im Auge zu behalten: dafs sich die Lektüre mit den Lebensäufserungen des fremden Volkes, mit der Geographie seines Landes, seiner Geschichte, Kultur, seinen öffentlichen Einrichtungen und gesellschaftlichen Verhältnissen befafst. In dieser Forderung liegt nichts, was gegen die Lektüre der Klassiker spricht, „denn eine Einführung in die Kultur des fremden Volkes bedingt nicht nur eine Bekanntschaft mit den Äufserlichkeiten des Volkstums, sondern auch mit den idealen Lebensäufserungen desselben, deren schönste Blüte eben die klassische Litteratur ist." Die Bedeutung dieser Art von Lektüre ins rechte Licht zu rücken, ist der Zweck des Vortrags. Würzner erblickt in ihr ein „tragendes Prinzip für den Unterricht in den neueren Sprachen an der Realschule und für die Realschulbildung überhaupt". Der Sprachunterricht auf der Realschule könne nicht darauf ausgehen, die Schüler mehr oder minder vollkommen die fremden Sprachen sprechen und schreiben zu lehren; die Aufgabe ist viel idealer; der oberste Zweck des Unterrichts ist der, dem Schüler das Verständnis für die eigenartige geistige und materielle Kultur, für Leben und Sitte der beiden gröfsten mitlebenden Völker zu erschliefsen. Die Erlernung der Sprache fällt der Unter- und Mittelstufe zu, das Studium des Volkes und seiner Kultur ist die Aufgabe der Oberstufe, wenn auch dort bereits der höhere Zweck gelegentlich anklingt, hier die praktische Übung nicht aufhört. Der Vortragende verbreitet sich dann des weiteren darüber, wie im Schulunterricht die Realien zur Geltung gebracht werden müssen. Das Gebiet sei ungeheuer; nur ein allgemeines, aber charakteristisches Bild les fremden Volkes könne die Schule daher dem Schüler vorführen. Die Hilfsmittel dazu sind zahlreich, besonders müssen Abbildungen von Bauwerken, Darstellungen von Gebräuchen und Landessitten, Porträts, Münzen, Landkarten, Städtepläne, Illustrationen zu Schriftstellern dem Schüler in die Hand gegeben werden. Nach verschiedenen Richtungen wird die

Wichtigkeit dieser Hilfsmittel dargelegt, ihre praktische Verwertung im Unterricht an einem Beispiel gezeigt.

Über Anschauungsunterricht und Verwertung konkreter Gegenstände im Sprachunterricht bringt Claudine Bouchacourt, *Les Leçons de Choses dans l'Enseignement des Langues vivantes* RU. 2, 423 f. mancherlei Beachtenswertes bei. — Ein mit Dank aufzunehmendes kritisches Verzeichnis des umfangreichen Materials an Bildertafeln, geschichtlichen, geographischen usw. Anschauungsmitteln giebt Flemming NS. 1, 510 f.; auf einige in England erschienene Wandbilder für den Anschauungsunterricht wird ebenda S. 195 aufmerksam gemacht.

H. Behandlung der Litteraturgeschichte.

J. Ellinger, *Zur Behandlung der französischen und englischen Litteraturgeschichte an Msch.* ZR. 18, 1—5 hält es in Übereinstimmung mit den österr. Instruktionen für eine Aufgabe des Unterrichts litterarhistorische Belehrungen zu erteilen und will diese aus dem Lesestoffe abgeleitet wissen. Wie dies praktisch geschehen kann, weist er an Bruchstücken aus Bechtels Französischer Chrestomathie für Rousseau, Voltaire, aus Nader und Würzner bezw. Wilidahl für Byron nach. Der Nutzen dieser Art litterarhistorischer Unterweisung sei doppelt: einmal werde das aus der Lektüre unmittelbar geschöpfte kurze Lebensbild, weil frei von verwirrenden Einzelheiten und unverstandenen ästhetischen Urteilen, vom Schüler vollkommen erfaſst, ferner erinnere er sich, indem er die auf das Leben oder den litterarischen Charakter des Autors bezüglichen Stellen gedächtnismäſsig festhält, auch immer an das ganze Lesestück, so daſs auch das gesamte durchgenommene Sprachmaterial dem Gedächtnis erhalten werde.

I. Synonymik.

Ein von E. Nader auf der Wiener Philologenversammlung gehaltener Vortrag *Englische Synonymik im Mittelschulunterricht* (NS. 1, 197—207) beantwortet die Frage, wann mit synonymischen Erklärungen begonnen werden soll, dahin, daſs sie vom Anfangsunterricht auszuschlieſsen, daſs auf der mittleren Stufe auf Grund der Lektüre und anläſslich der Korrektur einzelne leichtere Synonyma anfänglich nur in Gruppen von zwei Wörtern vorzuführen sind; eingehendere Beschäftigung mit der Synonymik ist der oberen Stufe vorbehalten. Eine kleine Lehrprobe macht die Behandlung der Sache im Sinne des Vortragenden anschaulich.

II. Französisch.

I. Elementargrammatik.

Für die beiden untersten Klassen österreichischer Realschulen ist das *Lehrbuch der französischen Sprache (I. Teil)* von G. Weizenböck berechnet. Es enthält ein aus 62 Nummern (Sprachstücken) bestehendes Übungsbuch, dem sich 59 Locutions de classe, die Erklärungen zu den Sprachstücken und die ersten sieben Stücke samt Fragen in Lautschrift anschliefsen. Es folgen die Sprachlehre und das Wörterverzeichnis. Die Sprachstücke bestehen aus leichten, in sachlichem Zusammenhange befindlichen Sätzen, der Gesichtskreis eines kleinen Schülers wird nirgends überschritten. Auch an Gedichten fehlt es nicht. Berka Msch. 7, 458—462 tadelt, dafs der Schüler erst im zweiten Jahre zu zusammenhängenden Geschichten gelangt, im ersten nur didaktische Stoffe zu bewältigen hat. Auch sonst werden Ausstellungen gemacht, besonders die, dafs W. bei der Lehre vom Eigenschaftswort von den weiblichen Formen ausgeht. Aber gerade dieser Punkt hat anderwärts lebhaften Beifall gefunden. Klinghardt widmet Engl. Stud. 18, 79 f. dem Werke eine eingehende Besprechung und erblickt sein Hauptverdienst in dem reichen didaktischen Hilfsmaterial, das den Lesestücken beigegeben ist, in den französischen Fragen und den Übungen, die dem Lehrer überaus wertvolle Hilfe bei der grammatischen Ausnutzung des Textes gewähren. Aufser dem oben erwähnten Punkte rühmt Klinghardt, dafs W. der orthographischen Liste der Grundzahlen ihren phonetischen Wert gegenüberstellt und die Konjugationen nicht blofs in orthographischer Verkleidung, sondern auch in ihrem genauen phonetischen Gebilde aufführt. Auch dieser Kritiker macht Einwände gegen die Wahl der Texte, indem er auch solche belehrenden und unterhaltenden Inhalts wünscht. Eine scharfe Verurteilung des Buches veröffentlicht Kron NS 1, 584: auch nicht eine der 53 Seiten des ersten Teils sei von Verstöfsen frei.

Das *Elementarbuch* von Dr. Gust. Ploetz — Ausgabe A ist in 3. Auflage erschienen — hat eine besondere Bearbeitung für Gymnasien und Realgymnasien erfahren (Ausgabe B) vgl. Jb. 7, VIII 28. Eine Bearbeitung für Realschulen ist als Ausgabe C bezeichnet. Maler, *Ein neues Elementarbuch für den französischen Unterricht am Gymnasium* SwS. 10, 30—32, spricht die Ansicht aus, dafs die rein induktive Methode für das Gymnasium mit seiner dem Französischen zugewiesenen geringen Stundenzahl undurchführbar sei. Die Ausgabe B des Elementarbuchs von Ploetz-Kares sei indessen für diese Anstalten vortrefflich geeignet und stehe weit über den anderen dem Verf. bekannten Lehrmitteln. Ebenso urteilt Gutersohn, und Schanzenbach SBl. 1, 16 macht nur geringfügige Ausstellungen an dem Buche.

S. J. Ferd. Stein, *Lehrgang der französischen Sprache* liegt in seinem ersten, für Quarta bestimmten Teile vor uns. Das Buch zerfällt

in Laut- und Schriftlehre, Grammatik und Lesebuch. Der erste Abschnitt giebt eine kurze, verständig abgefafste Einführung in die Aussprache, mit der Verf. den Unterricht begonnen wissen will; der grammatische Teil stellt französische Sätze an den Anfang der Kapitel, um aus ihnen die grammatischen Erscheinungen zu entwickeln; eingeübt werden diese an deutschen, in die fremde Sprache zu übersetzenden Beispielen. Übrigens treten bald zusammenhängende Erzählungen auf, deutsche wie französische. In dem Lesebuch begegnen auch einige poetische Fabeln; etwas Lyrik wäre erwünscht gewesen. Das Buch schliefst sich eng an die Lpl. von 1892 an und kann durchaus empfohlen werden. Dafs in den zum Übersetzen ins Französische eingerichteten Stücken der deutschen Sprache mitunter Gewalt angethan wird, rügt A. Gundlach FG. 11, 36.

Obgleich der erste elementare Teil des *Lehrgangs der französischen Sprache auf Grund der Anschauung und mit besonderer Berücksichtigung des mündlichen und schriftlichen freien Gedankenausdrucks bearbeitet* von X. Ducotterd und W. Mardner (4. Aufl.) sich hoher Ziele rühmt, den Stoff auch an Bildertafeln anknüpft, ist er doch ein recht ödes, langweiliges Buch. Man hat es mit der alten, unverfälschten Ploetzmethode zu thun, die lange Vokabelreihen und bunt wechselnde Regeln durch einförmige Sätzchen begleitet, französische und deutsche; nur äufserlicher Aufputz ist die Pflege der Fragen und Antworten und die Anknüpfung an Bilder.

Anders geartet ist das *Lese- und Lehrbuch der französischen Sprache für die Unterstufe* von Prof. F. J. Wershoven. Das erste Bändchen enthält den Stoff, den die Lpl. dem ersten Schuljahre zuweisen, das zweite Material für die beiden folgenden Jahreskurse. Schon auf der elementarsten Stufe wird der Schüler mit dem Lande und den Lebensverhältnissen des französischen Volkes bekannt gemacht, da mehrere der im Mittelpunkt des Unterrichts stehenden Lesestücke sich damit beschäftigen: La France, Paris, la Normandie — die meisten indessen enthalten kleine Erzählungen, Gespräche, Anekdoten. Die dem Lesebuche folgenden Präparationen übermitteln die Vokabeln und weisen auf die dem Lesestücke zu entnehmende grammatische Ausbeute hin. Auch enthalten sie unter der Überschrift Konversation Anleitung zur Beantwortung von Fragen und zu selbständiger Bildung von Sätzen. Der Abschnitt Grammatik führt in systematischer Anordnung vor, was der Schüler aus der Lektüre induktiv erworben. Das zweite Bändchen ist in der gleichen Weise angeordnet. Die Lesestücke enthalten längere historische Darstellungen, ohne die Erzählung auszuschliefsen. Das Werk ist Archiv 90, 455 von Fr. Bischoff lobend besprochen.

G. Fleischer, *Hilfsbuch zur Erlernung der französischen Formenlehre* ist ein Hilfsmittel für solche, die aus der Lektüre die grammatischen Formen induktiv gewinnen lassen. S. 7 wäre das Futur besser parl-er-ai angesetzt worden. Auch hätte Verf. erwägen sollen, ob Angabe der deutschen Bedeutung nicht ersprießlich wäre.

Die auf Anschauung begründete Methode des französischen Unterrichts erfreut sich eines immer zunehmenden Beifalls. Eines der frühesten Werke dieser Art, das *Lehr- und Lesebuch der französischen Sprache in sechs Stufen* von J. Lehmann und Ernst Lehmann *I. Stufe* ist in 16. Auflage erschienen. Wir haben das Werk Jb. 1, 236 behandelt. In den Schatten gestellt wird es freilich durch das *Lehrbuch* von Rofsmann und Schmidt. Eine ausführliche Würdigung des Lehrverfahrens findet sich bei Josef Thienel, *Fremdsprachlicher Unterricht auf Grundlage der Anschauung und das Lehrbuch von Rofsmann und Schmidt*, LL. 34, 107 f.; ferner spricht sich L. Müller, *Zum fremdsprachlichen Unterricht* SwS. 10, 51 f. über die Erfahrungen aus, die er an einer Bürgerschule mit dem Buche gemacht hat. Das Lesen und das Sprechen haben ihn unbedingt befriedigt, weniger die schriftlichen Arbeiten. Maler urteilt dagegen ebenda 10, 31, dafs sich das Lehrbuch zur Einführung an Gymnasien nicht eignet, und HG. 3, 162 scheint ihm der übermittelte Wortvorrat zu umfangreich. Er fürchtet, dafs die Schüler nach ihrem Abgange die Hälfte der Wörter bald vergessen werden. Die mittlerweile erschienene dritte Auflage des *Lehrbuchs* ist nicht unerheblich durch geschichtliche Lesestücke, Erzählungen und Gedichte vermehrt; der grammatische Abschnitt hat eine Umgestaltung erfahren; am Ende geben Exercices oraux et écrits Anleitung, wie Bilder und Lektüre mündlich und schriftlich ausgenutzt werden können. Erfreulich durch Sauberkeit und Vollständigkeit ist das Wörterbuch, das sich der Mitwirkung Passys rühmen darf.

H. Graf, *Cours élémentaire de la langue française* ist durchweg in französischer Sprache geschrieben. Es trägt auf dem Titel noch die bezeichnenden Worte: Leçons de choses. Lectures et leçons sur images. Exercices de grammaire. Rédactions. Phrases de tous les jours: ein vollständiges Programm. Den ersten Sprachstoff liefern das Schulzimmer und die Schulutensilien, Frage und Antwort werden von der ersten Seite an geübt. Die Schüler werden zunächst mit Vokabeln überschüttet, der Inhalt der Sätze ist nichts weniger als fesselnd. Auch die später eintretende Beschreibung einer Petroleumlampe, einer Uhr wird, da sie nach allen Richtungen in Phrasen und Fragen verfolgt wird, bald ermüden. Dagegen wird sich der Schüler für die im zweiten Jahreskurse auftretenden vierzehn, von ebenso vielen Bildern begleiteten Lesestücke: La journée d'un écolier gewifs lebhaft interessieren und den kleinen Jean im Schlafzimmer, beim Frühstück, beim Spiel, in der Klasse usw. gern beobachten. Mit Recht nennt Knörich NS. 1, 582 diese Erzählung allerliebst und einen Übungsstoff von ganz hervorragender Brauchbarkeit. Jedes Stück ist für sich abgeschlossen, doch stehen alle im Zusammenhange. Auch Krefsner FG. 11, 3 empfiehlt das Werk: in der Einteilung und Behandlung des Stoffes, in der Zuführung und Verarbeitung der grammatischen Pensen habe der Verf. grofses pädagogisches Geschick bewiesen. Dafs sich aber das Buch auf preufsischen Schulen bis Quarta einschl. vortrefflich verwerten läfst, möchte Ber. bezweifeln.

Der *Lehrgang der französischen Sprache* von Dr. Heinrich Löwe ist in 2. den neuen Lpl. entsprechender Auflage erschienen und umfafst als Teil Ia Lese-, Sprach- und Lehrstoff — d. h. zunächst ein Lesebuch, das sich aus Anschaulichem (L'école, la famille etc.), Histörchen, biblischen Geschichten, Fabeln, Mythologie, Erzählungen u. a. zusammensetzt, nur nichts enthält, was französisches Land und französische Geschichte angeht. Unter zwanzig historischen Lesestücken finden sich Berichte über Cecrops und Cadmus, den trojanischen Krieg und die Gracchen — aber nur zwei, die man allenfalls für Frankreich in Anspruch nehmen könnte: Charlemagne und Pierre l'Ermite. Es folgen 60 Paragraphen über grammatische Gegenstände, die eine Grammatik nicht zu ersetzen vermögen. Die Aussprachelehre umfafst drei Seiten! Teil Ib enthält Übungen: deutsche Sätze und französische Fragen, die sich den Lesestücken anschliefsen; ferner Präparation auf diese Stücke und ein Wörterverzeichnis.

Dem *Französischen Lese- und Übungsbuch* von Dr. Max Banner I. Kursus ist ein zweiter gefolgt, welcher die unregelmäfsige Formenlehre umfafst, die gesamte Formenlehre mithin zum Abschlufs bringt. Waren die sprachlichen Erscheinungen auf der Unterstufe von den Schülern gedächtnismäfsig erfafst worden, so soll hier zu einer bewufsten Auffassung von Sprachgesetzen angeleitet werden. Auch die Texte stellen höhere Anforderungen; für beständige Übung im Sprechen und Schreiben ist in praktischer Weise Sorge getragen. Das Buch besteht aus Lesestücken, Grammatik und Wörterverzeichnis. Die ersteren beziehen sich auf bestimmte Kapitel der Grammatik: unregelmäfsige Verba auf -er, -ir usw.; unterbrochen werden sie ab und zu durch Questions. Dafs Brief, Gedicht und Gespräch stark berücksichtigt sind, verdient bemerkt zu werden. Sehr sorgfältig ist das Wörterverzeichnis gearbeitet, da es nicht, wie das meist der Fall ist, die Worte einfach aufzählt, sondern durch Hinweise auf die Seite des Textes dem Schüler eine wirkliche Hilfe bei der Arbeit zu sein sich bestrebt.

Ein gröfseres Unterrichtswerk ist *Grammaire et Lectures françaises* von P. Banderet und Ph. Reinhard. Der erste 1891 in 2. Auflage erschienene Teil umfafst Prononciation, das Wichtigste vom Substantiv und Pronomen, avoir, être, die Konjugation auf -er, recht viele, doch nicht unnütze Vokabeln, deutsche und französische Einzelsätze ohne Geist, bald aber auch zusammenhängende Stücke. Teil II (1888) vermittelt die Kenntnis der übrigen Konjugationen, giebt Weiteres vom Pronomen und die orthographischen Schwierigkeiten der Verba -er an; auch hier begegnen zahlreiche Einzelsätze, eine besondere Übung besteht in der Umformung gegebener Texte. Der III. Teil führt zum Passiv, zu den unregelmäfsigen Konjugationen und zu den Regeln über Modi und Partizipien. Es wird viel hin- und herübersetzt, z. T. einzelne Verbalformen. Unter dem Übungsmaterial finden sich Gedichte und eine Komödie. Grammatische Regeln werden nicht gegeben, sollen vielmehr aus den Texten gewonnen werden. Ein Auszug aus diesem Werke ist 1891

in erster, jetzt in 2. Auflage erschienen: *Cours pratique de langue française à l'usage des écoles allemandes.* Er ist für solche Anstalten bestimmt, die dem Französischen nur geringe Zeit widmen können. — Das *Lehrbuch der französischen Sprache* von H. Enkel, Th. Klähr und H. Steinert ist nach H. Arnold NB. 3, 551 den Anforderungen der Reform angepafst; es folgt besonders dem Grundsatz, das Kind sogleich vom Beginn des Unterrichts an zum Sprechen zu veranlassen. Die Wahl der Beispiele und das Lesebuch werden gelobt. — K. Seeberger, *Grammaire française à l'usage des écoles réales I* ist, wie Duschinsky ZR. 17, 664 ausführt, zwar nach analytischer Methode angelegt, mufs aber als ein verfehlter Versuch bezeichnet werden. Das harte Urteil wird durch zahlreiche Einzelheiten begründet, vgl. auch Bechtel ebenda S. 709.

Das *Elementarbuch der französischen Sprache* von Dr. W. Heiner ist ein Buch nach altem Zuschnitt. Es stellt Grammatik und Vokabeln vor die meist aus Einzelsätzen bestehenden französischen und deutschen Übungen und entnimmt den Stoff der zusammenhängenden Stücke dem Gebiet der Fabel, Naturgeschichte, Weltgeschichte und Anekdote.

Von dem *Französischen Übungsbuche* von Dr. H. Breymann und Dr. H. Moeller enthält die B-Ausgabe des I. Teiles: Zur Einübung der Laut-, Schrift- und Wortlehre die Anfänge der Grammatik. Sie ist in dritter, wesentlich veränderter Auflage erschienen. Die dem Buche eigentümlichen mythologischen Texte (vgl. Jb. 6, VI 27) sind glücklicherweise vermindert, dafür wurden 14 neue Texte nebst den dazu gehörigen Thèmes und Conversations hinzugefügt, auch die Zahl der Gedichte ist vermehrt. Kurze Redensarten aus dem täglichen Leben sind an Stelle einer Reihe von Konversationen über die zusammenhängenden Stücke getreten. Auch in der Grammatik sind Veränderungen vorgenommen, vgl. v. Sallwürk, Littbl. 1893, 328, H. Flaschel, Phon. Stud. 6, 339. — Dr. Julius Bierbaum, *Lehrbuch der französischen Sprache nach der analytisch-direkten Methode für höhere Schulen Teil I* ist in der 4. Auflage nicht verändert worden, ebensowenig O. Ulbrich, *Elementarbuch der französischen Sprache für höhere Lehranstalten,* 9. und 10. Auflage. Auch desselben Verfassers *Vorstufe zum Elementarbuch der französischen Sprache* (vgl. Jb. 7, VIII 26) erschien in 2. unveränderter Auflage. Zu dem Elementarbuche haben K. Becker und L. Bahlsen ein *Questionnaire* verfafst, das dem Schüler zur Vorbereitung auf französische Sprechübungen dienen soll, die im Anschlufs an Ulbrichs Werk in der Klasse angestellt werden. Auch können die hier gestellten Fragen zu schriftlichen häuslichen Aufgaben benutzt werden. In 5. Aufl. erschien das *Französische Elementarbuch* von Herm. Breymann und Herm. Moeller, das für lateinlose Anstalten bestimmte *Elementarbuch der französischen Sprache* von G. Strien in dritter. Strien hat den preufsischen Lpl. entsprechend eine zweite Ausgabe des Elementarbuchs (Ausgabe B) veranstaltet, die für Gymnasien und Realgymnasien bestimmt ist.

2. Schulgrammatik.

Die *Grammatik der französischen Sprache für deutsche Schulen* von Dr. Wilhelm Ricken wird von F. Speyer, Archiv 92, 210 sehr anerkennend beurteilt: „Ich kenne keine für Mittel- und Oberklassen bestimmte Grammatik, die bei so reichem Stoffe und solcher Fülle von Musterbeispielen einen gleich geringen Umfang hätte.“ Mit Geschick entwickelt Ricken in einer dem reiferen Schüler völlig verständlichen Weise aus den Beispielen Regeln und Gesetze; überall ist es ihm gelungen, die ihm als Hauptprinzip geltende Anschaulichkeit durchzuführen. Auch FG. 11, 55 nennt J. Sarrazin das Werk unzweifelhaft eine der besten durch die neuen Lehrpläne hervorgerufenen Schulgrammatiken, die offenbar in der Praxis schon erprobt und bewährt sei.

K. Kühn hat seine *Kleine französische Schulgrammatik* einer Umarbeitung unterzogen und sie damit den Lpl. angepafst. Für das erste Jahr ist ein Elementarkursus vorangeschickt und in der Formenlehre sind die notwendigsten syntaktischen Gesetze an entsprechender Stelle eingefügt. So finden sich unmittelbar hinter den Paradigmen für die Formen des Konjunktivs die wichtigsten Fälle des Gebrauches dieses Modus aufgezählt. Trotzdem bildet die Syntax noch einen eigenen Abschnitt des Buches. Die Schulgrammatik soll demnach für die Oberstufe der Gymnasien und auch für sechsklassige Realanstalten ausreichen.

Die *Französische Schulgrammatik* von Dr. Heinrich Knebel ist in ihrer 19. Auflage durch die Mitwirkung des Prof. G. Englich den Forderungen der preufs. Lehrpläne angepafst worden. Doch werden in der Lehre von der Aussprache noch immer deutsche Laute als vorbildlich angegeben, z. B. ü in Hülle = calcul, sucre, étudiant; auch wird Lautliches und Orthographisches vermischt wie in der Regel: stumm ist a in août Saône. Das Wesen des franz. Diphthongs ist ungenau angegeben. Sehr eingehend ist die Syntax behandelt und mit zahlreichen Beispielen ausgestattet. Doch sollte man mehr das nun schon seit Dezennien überlieferte Regelwerk an der gegenwärtigen Sprache, an mustergültigen zeitgenössischen Autoren prüfen, es würde dann manche Aufstellung zu ändern oder zu tilgen sein. Gelten die allgemein als unanfechtbar angesehenen Bestimmungen über den Gebrauch des Imparfait und des Passé défini wirklich noch so, wie sie hier auf S. 197 angegeben sind? Ein modernes Gepräge trägt die *Französische Schulgrammatik* von O. Ulbrich, die in 5. Aufl. erschienen ist. Zu diesem wohlbewährten Werke und zu dem Elementarbuche haben K. Becker und L. Bahlsen ein *Ergänzungsheft* zusammengestellt, in dem sie die grammatischen Erscheinungen des frühesten bei Ulbrich auftretenden Lesestoffs für die verschiedenen Stufen des Schulunterrichts ordneten. Es werden zuerst diejenigen Sätze der Lesestücke ausgehoben, die für die Formenlehre der flexiblen wie inflexiblen Wortarten lehrreich sind (S. 1—27), darauf (S. 29—48) die

syntaktische Beispiele ergebenden Sätze. Als dritten Teil bietet das Büchlein 21 Lesestücke in lautlicher Umschrift. Eine verkürzte Ausgabe des genannten Werkes von Ulbrich, entstanden auf Wunsch einiger Gymnasien und Realschulen, ist die *Kurzgefafste französische Schulgrammatik für höhere Lehranstalten.* Die Kürzung ist durch Wegfall zahlreicher Beispiele und entbehrlich scheinender Anmerkungen zustande gekommen, doch bietet das handliche Buch alles Notwendige, „im wesentlichen den grammatischen Lehrstoff ebenso vollständig, wie die Schulgrammatik". Für Gymnasien dürfte dieses Werk in hohem Grade geeignet sein.

Die *Französische Schulgrammatik mit Übungs- und Lesestücken* von Otto Ciala, *Mittlere Stufe* — 4. Aufl. gleich den früheren von H. Bihler bearbeitet — umfafst als Erweiterung der Formenlehre neben den regelmäfsigen die unregelmäfsigen Formen des Verbs, Substantivs, Adjektivs, der Numeralia, der Pronomina, des Artikels, des Adverbs. 38 Gedichte und 37 Prosastücke, meist geschichtlichen und beschreibenden Inhalts bilden den zweiten Teil des Buches.

Von dem oben erwähnten *Lehr- und Lesebuch der französischen Sprache* von J. Lehmann liegt aufser dem elementaren Teil auch noch die fünfte Stufe (I. Kursus Grammatik) in 5. Auflage vor. Sie führt den Titel *La Grammaire française réduite aux définitions et aux exemples les plus simples.* Die Vorrede enthält eine kräftige Mahnung an alle Lehrer, den Unterricht des Französischen nicht mit der Grammatik zu beginnen. Doch erscheint uns der Vorteil, den Lehmann als den wesentlichsten der anfänglichen Vernachlässigung der Grammatik nachrühmt, durchaus zweifelhafter Natur; er steht auch zu den Lpl. in scharfem Widerspruch: „der Aufschub gestattet, die französische Grammatik in französischer Sprache zu geben, d. h. aus jeder Sprachstunde wieder eine Sprechstunde zu machen." So ist denn auch das Regelwerk hier in der fremden Sprache aufgezeichnet. Dabei geht der Verf. stets von der Schrift aus. Zur Einübung der Regeln dienen Questionnaires und Exercices zunächst mit grammatischem Inhalt; später treten auch deutsche Einzelsätze auf, sowie zusammenhängende französische Stücke mit Questionnaire. — Auch dem elementaren Teile des *Lehrgangs der französischen Sprache* von X. Ducotterd und W. Mardner folgt ein zweiter, der die Wortbildung und die Syntax enthält (2. Aufl.). Auch hier begegnen Exercices oraux, die grammatische Themen behandeln. Unter den Lesestücken seien L'été, l'automne, l'hiver erwähnt, da sie sich auf Anschauungsbilder beziehen. Diese sind dem Buche nicht beigegeben, sondern einzeln käuflich. Die Exercices de style stellen den Brief in den Vordergrund. Das Werk cheint in erster Linie für Mädchenschulen bestimmt zu sein und wird, nach einem vom Verleger versandten Verzeichnis, auch an solchen benutzt, nicht aber, wie auf dem Zettel handschriftlich vermerkt ist, auf dem Kgl. Lehrerinnenseminar und der Augustaschule in Berlin.

Otto Boerner, *Lehrbuch der französischen Sprache,* ist ebenso

wie die *Hauptregeln der französischen Grammatik* in zweiter und dritter Doppelauflage erschienen. Die erste (1892) hat inzwischen durch G. Schulze ZG. 47, 235 eine ziemlich abweisende Beurteilung erfahren. Das vermittelnde Verfahren Boerners macht der durch Ploetz geheiligten Lehrweise zu starke Zugeständnisse, wenn es an die Spitze jeder der 29 Lektionen, die das erste Drittel des Lehrbuchs füllen, einen Abschnitt der Grammatik stellt, der darin zur Aneignung gebracht werden soll. Die Durchsicht der Exercices, Thèmes und Conversations hat auf den Berichterstatter den Eindruck der tödlichsten Langenweile gemacht. „Wenn das heifst, für das Leben lernen, dafs das Denken der Schüler sich wochen- und monatlang um nichts weiter drehen soll, als um Feder und Bleistift, um Kravatte, Mütze, Kniehose, Leibrock und Hosenträger, so ist zunächst der Zweifel wohl berechtigt, ob sie dies mit besonderer Freudigkeit für den französischen Unterricht erfüllen wird.“ Der schwerste Einwand, den Schulze gegen das Werk erhebt, ist indessen der, dafs die Masse des Vokabelstoffes den Schüler geradezu erdrückt und dafs eine Durcharbeitung des Ganzen in 3—4 Jahren ohne bedenkliche Überlastung der Lernenden nicht möglich ist. Ungenaue Fassung der Regeln ist mehrfach zu rügen. Die dafür beigebrachten Beispiele werden vermehrt HG. 3, 161, wo das an zweiter Stelle genannte Büchlein besprochen wird. Auch Joh. Weifs ZR. 18, 540 beklagt das Übermafs an Vokabeln und rügt, dafs das verschiedenartigste Material in derselben Lektion zusammengestellt ist. Ber. kann nicht umhin, auf die Trivialität mancher Sätze aufmerksam zu machen, die doch allzu bedenklich an den verflossenen Ollendorf erinnert. S. 14: Ce ne sont pas mes gants, ce sont mes cravates. Non, monsieur, ce n'est pas votre chapeau, c'est ma casquette! B. Hörnig CO. 21, 313 urteilt: das Lehrbuch scheine besonders für Real- und höhere Bürgerschulen geeignet, weil es für das Leben zugeschnitten und der Stoff derart abgerundet ist, dafs es dem Schüler, der nur kurze Zeit dem französischen Unterricht beiwohnen kann, dennoch die Möglichkeit gewährt, sich mit der Sprache des täglichen Lebens vertraut zu machen! Vgl. auch Fath NB. 4, 471. Zu den vorhandenen Teilen des Werkes trat nunmehr als Abschlufs *Oberstufe zum Lehrbuch der französischen Sprache*. Das Buch enthält 18 Lektionen, jede Lektion wiederum sechs Abschnitte: 1. Grammaire, ein blofser Hinweis auf den 1893 erschienenen Syntaktischen Anhang, 2. Exercice, zusammenhängende Stücke nach französischen Schriftstellern, die freilich nicht immer die neuesten sind (Fénelon, Rousseau, Sévigné neben Erckmann-Chatrian, Lamé-Fleury), 3. Thèmes, zusammenhängende deutsche Stücke zum Übersetzen, 4. Anleitung zur Konversation über bekannte Gegenstände (la maison, la ville, maladies), 5. Compositions (Briefe und Beschreibungen) und 6. als Lektüre eine fortlaufende Description und Histoire de la France. Anhänge geben a) französische und deutsche Übungssätze zu grammatischen Regeln, b) die schon genannte Lektüre über Frankreich und c) Gedichte von Béranger, Deschamps u. a.

Über einige Stiefkinder der französischen Schulgrammatiken handelt Koch BbR. 13, 21: er macht Mitteilungen über die Aussprache des e, Accente, Quantität der Vokale, Abteilung und Bindung. Das sind doch wahrlich keine Stiefkinder der Schulgrammatik!

3. Aussprache.

Ein willkommenes litterarisches Hilfsmittel zur Erlernung einer guten französischen Aussprache bietet E. Koschwitz, *Les parlers parisiens. Anthologie phonétique.* Er setzt sich das Ziel an einer Reihe von redenden Mustern und musterhaften Rednern wie Père Hyacinthe, M. d'Hulst, G. Paris, Schauspielern, Schriftstellern die Aussprache gebildeter Pariser anschaulich zu machen, denn nach Paris verlegen die meisten Franzosen, wie die Einleitung darlegt, die reinste, von allen Provinzialismen freie Aussprache des Französischen. Die Anordnung ist der in P. Passys Français parlé ähnlich, die phonetischen Zeichen beruhen auf dem System Böhmers. Die Wahl der Texte wird Litteraturbl. 14, 398 als glücklich bezeichnet, da die wichtigsten Gattungen der Litteratur vertreten sind und eine angemessene Steigerung von der einfachen Erzählung bis zur Prosa höchsten Stils durchgeführt ist.

Bei der grofsen Verbreitung des Sachsschen Wörterbuches ist eine kleine Abhandlung von J. Ellinger, *Zu einigen Punkten der Aussprache des Französischen, in denen die Phonetiker von Sachs abweichen* ZR. 18, 449 f. beachtenswert. — Dem Unterricht in der Aussprache dienen Wilh. Vietors *Lauttafeln* in dreifarbigem Druck, die von einem Heft Erläuterungen begleitet sind. Die Tafeln sind so grofs, dafs sie, aufgezogen, von einer ganzen Klasse leicht überblickt werden können; die systematische Anordnung der Laute ist äufserst praktisch, Anschaulichkeit wird durch verschiedenfarbigen Druck erzielt. Es sind drei solcher Tafeln erschienen: je eine für das Deutsche, das Französische und das Englische. In denselben Sprachen werden sie auch in den begleitenden Heften erklärt.

Die hohe Bedeutung des *Elementarbuchs des gesprochenen Französisch* von F. Beyer und P. Passy und des dazu gehörigen, von Beyer bearbeiteten *Ergänzungsheftes* (vgl. Jb. 7, VIII 31) rechtfertigt es, dafs wir noch einmal darauf zurückkommen. J. Block, Zs. f. nfrz. Sp. u. Lt. 15 (2) 128 f., glaubt nicht, dafs sich das auch von ihm in seinem Werte anerkannte Elementarbuch, besonders wegen der transskribierten Texte, in unseren Schulen verwenden läfst, wohl aber das Ergänzungsheft in der Weise, dafs der Lehrer die darin enthaltenen Texte gelegentlich 'en Diktaten und Sprechübungen zu Grunde legt. Als epochemachend r den Anfangsunterricht bezeichnet Klinghardt, *Der neue Sprachnterricht im Ausland,* Engl. Stud. 18, 62 f. beide Bücher. Besonders pendet er den Texten reiches Lob: sie scheinen ihm in Bezug auf natür:he, lebendige Sprache, auf unterhaltenden, belehrenden und gleichzeitig annigfaltigen Inhalt nahezu das Ideal darzustellen.

Besondere Aufmerksamkeit verdient Dr. K. Quiehl, *Französische Aussprache und Sprachfertigkeit, Phonetik, sowie mündliche und schriftliche Übungen im Klassenunterricht.* Das Buch bildet die zweite Bearbeitung der 1889 erschienenen Schrift „Die Einführung in die französische Aussprache usw.“ Fortgesetzte praktische Erfahrungen in Klassen mit durchschnittlich 40 Schülern bestärkten seitdem den Verf. in der Ansicht, dafs nur durch einen planmäfsig lautlichen, auf der Phonetik aufgebauten Unterricht eine feste Grundlage für eine gesunde Aussprache geschaffen werden kann. Auf Grund dieser Erfahrungen teilt er nunmehr auch in dem vorliegenden Werke Wahrnehmungen und Beobachtungen mit, die er im Klassenunterricht gemacht hat, giebt er Anhaltspunkte und Fingerzeige, von denen er hofft, dafs sie dem Studierenden und dem deutschen Lehrer bei der Einführung deutscher Schüler in die französische Aussprache von Nutzen sein können. Nach einigen einleitenden Abschnitten über die Einführung in die französische Aussprache, über lautlichen Unterricht und Phonetik im Klassenunterricht geht Verf. zu einer Erörterung der einzelnen Laute über; er behandelt anschaulich den schwierigen Übergang von der Einübung des Einzellautes zu Lautgruppen mit Hilfe eines Gedichts und ohne Berücksichtigung der Rechtschreibung, ferner die Aussprache im Satze. Besonders hier ist ein ungemein reichhaltiges Material niedergelegt, und es begegnet eine Fülle von Belehrungen, die den Leser zum lebhaften Dank gegen den Verf. verpflichten. Allgemein methodischen Inhalt haben die Ausführungen über den Anfangsunterricht, Übungen im Sprechen und Schreiben, Vorbildung des Lehrers und Methode. Wir stehen nicht an, Quiehls Arbeit als ein Fundamentalwerk des Studiums der neufranzösischen Sprache zu bezeichnen. Ein Buch, wie es not thut, nennt sie A. Gundlach FG. 11, 37: „keine blofs theoretischen Erörterungen — die Schrift erbringt den praktischen Beweis für die Richtigkeit der Reformtheorie.“ Ähnlich urteilt Kühn, NS. 1, 290. Von prinzipiell entgegengesetztem Standpunkte aus urteilt Palm Archiv 92, 206 und vermag daher nicht der Leistung Quiehls gerecht zu werden. Komisch wirkt die hier mit allem Ernste vorgetragene Behauptung, dafs man in Berlin Quintaner hören kann, die, ohne besondere lautliche Schulung genossen zu haben, mit echt französischer Färbung einen Dialog zu sprechen verstehen!

Dr. H. Schmidt, *Die Einübung der französischen Aussprache unter Verwertung eines Liedes* NS. 1, 501—509, gibt zunächst an, wie er seinen niederdeutschen Schülern die französischen Laute einübt und wie er weitere Belehrung an das Lied La Cerise knüpft, das die Schüler in der Klasse singen.

4. Konjugation.

Ein kleines Buch des Oberlehrers van de Kamp, *Gruppierung der französischen Verben nach dem Präsensstamme zur Wiederholung der Konjugation* läfst die franz. Zeitwörter nach dem Präsensstamme in

zwei Hauptklassen zerfallen: der Stamm bleibt unverändert — der Stamm ist veränderlich. Statt aber nun eine rein orthographische und eine lautliche Veränderung zu unterscheiden, heifst es: A. Der Auslaut des Stammes ist verschieden. Die Verschiedenheit hängt ab von der folgenden Endung. B. Der Stammvokal ist verschieden. Die Verschiedenheit hängt ab von der Betonung des Stammes. Im folgenden werden die üblichen sechs Stammformen vorgeführt und andere Formen von ihnen abgeleitet. Auf S. 21 steht ein häfslicher Druckfehler: *faisez!* — K. Manger, *Französisches Konjugationsheft* soll den Schüler anleiten, nach vorgedrucktem Schema schriftlich zu konjugieren. Besonderen Nutzen hat Ber. bei gelegentlichem Gebrauche nicht entdeckt.

5. Repetitionsgrammatik.

Die *Hauptregeln der französischen Grammatik* hat M. Reuter zusammengestellt (2. umgearb. und verb. Aufl.). Die Anordnung macht den Eindruck der Willkür; bald ist das Französische, bald das Deutsche der Ausgangspunkt. Für Repetitionen dürfte das kleine Werk nicht sonderlich praktisch sein. — O. Schellhorn, *Das Wichtigste aus der französischen Grammatik*, wird CO. 21, 500 den Schülern der Oberklassen, wo sich böse Gedächtnislücken oft einfinden, empfohlen; auch die Übungsstücke seien brauchbar. Einige Ausstellungen macht Fath, NB. 4, 474. Im Littbl. f. h. Sch. 1, 19 wird dem Werke vorgeworfen, dafs man nicht ersehen kann, für welche Prüfungen es bestimmt ist; für die UII enthalte es zu viel Lernstoff, für den Abiturienten eines Realgymnasiums reiche es nicht aus. Die Beispiele sind geschickt gewählt, die Regeln präzis gefafst.

Chr. Rauch, *Répétitions de grammaire française* (2. Aufl.) giebt das Wissenswerteste in gedrängter Kürze und erläutert es durch zahlreiche Beispiele. Französischer und deutscher Text stehen einander gegenüber, so dafs das Buch auch für solche Prüfungen brauchbar ist, in denen die Regeln in französischer Sprache hergesagt werden müssen. — Die *Hauptregeln der französischen Grammatik* hat Boerner im Anschlufs an sein Lehrbuch besonders erscheinen lassen; vgl. oben S. 25f. Wiederum dazu fügte er einen *Syntaktischen Anhang, Wiederholungen und Ergänzungen.* Er soll die Oberstufe zum Lehrbuche des Verf. begleiten. Mustersätze werden vorangestellt, „welche das Erfassen und Behalten der Regeln erleichtern und eine Ableitung einzelner Regeln aus den Mustersätzen ermöglichen sollen“. Auch über Versbau und Interjektion erhält der Lernende Auskunft; den Schlufs bildet eine gedrängte Übersicht über die Bildung der französischen Sprache für Latein lernende Schüler. Ob das auf die Schule gehört?

6. Schulausgaben französischer Schriftsteller.

Die der französischen Schullektüre dienenden Sammlungen bieten in neuester Zeit vorzugsweise novellistischen Stoff. Das ist mit Beifall zu begrüſsen: die eigenartig glänzende Kunst des Fabulierens, wie das moderne Frankreich sie ausgebildet, die scharfe Betonung einheimischer Zustände, der häufig auftretende Dialog sind hinreichende Empfehlungen der hier geäuſserten Vorliebe. Indessen kann Ber. ein Bedenken nicht unterdrücken. Die Konkurrenz läſst die Herausgeber oft zu litterarischen Erscheinungen greifen, die eben durch die hohe Kunst ihrer Verfasser an den Geist, an die Rezeptionsfähigkeit des Lesers Anforderungen stellen, wie sie selbst ein achtzehnjähriger Gymnasialprimaner nicht erfüllen kann und — darf. Es sind Leckerbissen für litterarische Feinschmecker, die ein Theuriet, ein Coppée seinem Publikum vorsetzt: mit wenigen andeutenden Strichen wird ein Seelengemälde entworfen, ein Charakter von unendlicher Feinheit gezeichnet. Will der Lehrer den Schülern von diesen Feinheiten einen Begriff geben, so wird er eine Zeit lang aufhören müssen, Französisch zu lehren, und sich auf ästhetische Erörterungen von Dingen einlassen, die im ganzen gefühlt, nicht zergliedert werden wollen; verzichtet er darauf, so erfaſst der Schüler wohl den vielleicht dürftigen Inhalt der Geschichte, bemerkt aber nicht einmal den Kern, auf den alles ankommt. Später beurteilt er dann diese köstlichen Perlen der zeitgenössischen Litteratur nach dem auf der Schule gewonnenen Eindruck ungerecht und verfällt einer oberflächlichen und schiefen Meinung über bedeutende Erscheinungen der französischen Litteratur.

Die Rengersche Sammlung ist etwa um ein Dutzend Bändchen bereichert worden. Zunächst begegnen *Ausgewählte Erzählungen von Fr. Coppée*, für den Schulgebrauch erklärt von A. Gundlach. Es sind elf kleine Erzählungen und Schilderungen aus Contes en Prose, Vingt Contes nouveaux, Contes rapides. Von einigen unter ihnen gilt das im Eingange Gesagte vollständig: die entzückende Erzählung Le Parrain kann kein Schüler verstehen, d. h. nachfühlen. Besonderen Takt hat der Herausgeber in der Auswahl nicht an den Tag gelegt, wenigstens hätte der Text an einigen Stellen gekürzt werden können. In Le Morceau de Pain hätten die boudoirs de chanteuses d'opérettes ohne Schaden für die prächtige Geschichte geopfert werden können; ebenso in La vieille Tunique s. 12 der Satz von der Mauresque qui avait reçu dans la bagarre un coup de pied dans le ventre. Und nun gar les petites affaires des Hundes Médor in Mon Ami Meurtrier! Auch mit den Anmerkungen kann man sich nicht immer einverstanden erklären: dépoitraillé fehlt Acad. und bei Sachs, es hätte gegeben werden müssen. Warum wird la belle boîte bleue, die der Pate dem taufenden Curé bietet (S. 21), nicht erklärt? Dafür würde der Leser gern auf die Belehrung verzichten, die Gundlach über den von Coppée einmal ganz willkürlich erwähnten Boulevard Beaumarchais und sogar über Beaumarchais erteilt, und auf die Erläute-

rungen zu Diomèdes und Idoménées. Sarrazin nennt das Büchlein Arch. 90, 326 eine tüchtige Coppée-Ausgabe — ich kann mich dem nicht anschliefsen. Eine eingehende Beurteilung von Kron NS. 1, 527 enthält zahlreiche Berichtigungen und Ergänzungen, die der Lehrer vor dem Gebrauche in sein Exemplar eintragen sollte. In Bezug auf *Cinq Mars* von *Alf. de Vigny*, den G. Strien bearbeitet, d. h. verkürzt und erklärt hat, teile ich die Ansicht Ulrichs (s. oben S. 15), der den Roman in den Kanon der Schullektüre aufzunehmen nicht geneigt ist. Strien hat aus dem langatmigen Werke vorzugsweise Abschnitte der zweiten Hälfte ausgehoben und zwar solche, die ein deutliches und zusammenhängendes Bild von der Verschwörung des Cinq Mars gewähren. Da ist denn natürlich eine breite geschichtliche Einleitung unerläfslich. Die Anmerkungen verfehlen zuweilen den für die entsprechende Unterrichtsstufe geeigneten Ton: selbst Sekundanern braucht man nicht zu sagen, wer Karl V. war und dafs Perikles der gröfste Staatsmann der Athener im 5. Jahrh. vor Chr. gewesen. Auch die Notiz: „Nero, römischer Kaiser, 54—68 n. Chr., war wegen seiner Grausamkeit berüchtigt", ist für den Leser Alf. de Vignys überflüssig. „Man kann behaupten — sagt W. Forcke in einer Anzeige ZG. 47, 166 ohne Beziehung auf diese Ausgabe — dafs die grofse Mehrzahl der Ausgaben französischer Schriftsteller durch die beigegebenen Erklärungen den Nutzen nicht bringen, der vielleicht beabsichtigt ist." Viel empfehlenswerter erscheint die Bearbeitung zweier Novellen desselben Autors *La Canne de Jonc* und *Le Cachet rouge* durch W. Kasten. Der Hintergrund einer bedeutsamen, dem Schüler eingehend im Geschichtsunterricht vorzuführenden Zeit wird im Verein mit der Lebendigkeit der Schilderung diesem Bändchen zahlreiche Freunde erwerben. Einige Besserungen FG. 10, 181. Nicht weniger als drei Bände führen der deutschen Schule *André Theuriet* zu: *La Princesse verte* für den Schulgebrauch bearbeitet von Ludw. E. Rolfs, *Les Enchantements de la Forêt*, von demselben Herausgeber, und *Ausgewählte Erzählungen*, dreizehn an der Zahl, erklärt von Ad. Gundlach. La Princesse verte ist eine durch feinen Humor gewürzte, mit köstlichen Naturschilderungen durchflochtene Knabengeschichte; der zweite Band enthält Theuriets Meisterwerk L'Ecureuil und einige naturwissenschaftliche Skizzen von geringem Umfang, besonders ansprechende Schilderungen des Vogellebens. Die Erzählungen, zuweilen moralisierend, sind gut ausgewählt: eine Geschichte wie La Peur wird immer dankbare Leser finden. — In das geschichtliche Gebiet fällt *Lamé-Fleury, Histoire de France de 406—1328*, für den Schulgebrauch bearbeitet von J. Hengesbach. Lamé-Fleury, dessen Histoire de la Découverte de l'Amérique die Bibliothek bereits ausgenutzt hat, erzählt in einem dem jugendlichen Alter durchaus angemessenen Tone. Der Schüler — das Buch gehört nach O III — erhält Gelegenheit, sich mit Personen und Zuständen bekannt zu machen, die im Geschichtsunterricht oben nur gestreift werden. *G. Duruy, Biographies d'hommes célèbres de temps anciens et modernes*, von H. Penner herausgegeben, wird von

Sarrazin, SwS. 10, 186 empfohlen, obwohl er stärkere Berücksichtigung der Franzosen wünschen mufs. Altertum und Mittelalter überwiegen, werden aber glücklicherweise nicht nur von Kriegshelden, sondern auch von Männern der Kunst und Wissenschaft vertreten: Sophokles, Archimedes, Plinius, Cellini, Rafael, Franklin, Livingstone werden in knappem Rahmen vorgeführt. Für die neueste Geschichte ist durch ein prächtiges, aus der lebendigen Anschauung heraus geschriebenes Buch gesorgt, *Journal d'un Officier d'ordonnance* von *d'Hérisson*, durch Dr. U. Cosack erläutert. Der Verfasser war während des deutsch-französischen Krieges Ordonnanzoffizier des Generals Trochu und schildert nicht ohne eine gewisse vornehme Achtung des Gegners die Ereignisse in und um Paris. Der Schüler gewinnt durch das Werk, das übrigens gleichzeitig noch einmal in einer anderen Sammlung erschien, einen vortrefflichen Einblick in die grofse Zeit, erlebt mit dem Buche in der Hand ein Stück französischer Geschichte und lernt sich auf französischem Boden zurechtfinden. Endlich sei des von Joh. Leitritz zusammengestellten Bandes *Paris et ses Environs* erwähnt. Er enthält eine Reihe von Schilderungen verschiedener Verfasser von Paris und seinen Bewohnern, Gebäuden, Strafsen, Plätzen, seiner Industrie, einige Darstellungen des städtischen Lebens in verschiedenen Monaten nach Coppée und Zola, ferner Schilderungen der Umgebung der Hauptstadt: Versailles, St. Cloud, Saint-Denis, Vincennes usw. Abbildungen, Karte und Stadtplan kommen dem Verständnis zu Hilfe. Als fortlaufende, auf ein ganzes Semester ausgedehnte Klassenlektüre kann sich Ber. das Buch nicht gut denken, es mufs den Schüler ermüden: lauter Steine — Menschen keine! Viel Raum nehmen die Anmerkungen ein, die, mit grofsem Fleifs zusammengestellt, dem Leser viel Wissenswertes in oft recht anmutiger Form bieten. Der von *Jos. Aymeric* lebendig und fesselnd geschriebene Reisebericht *De Leipzic à Constantinople, Journal de Route 1892* wird schon wegen der reichlich berücksichtigten Realien Freunde finden. Auch die Schilderungen von Städten und Gegenden verdienen Lob. Eine zweite Auflage hat *H. Taine, Les Origines de la France contemporaine*, für den Schulgebrauch ausgewählt von Otto Hoffmann, schnell erlebt. Der Lesestoff ist vermehrt, indem auch aus dem letzten Bande der Origines einige Abschnitte beigesteuert wurden. Hervorzuheben ist die Schilderung Napoléons. „Kein Leser — sagt J. Sarrazin Archiv 91, 462 — wird sich diese in ehernen Zügen eingemeifselten Seiten der Hoffmannschen Auswahl entgehen lassen, sondern lieber über einen anderen Abschnitt rascher hinweggehen. Deutsche Primaner dürften gerade von dieser Partie mächtig ergriffen werden.“ Dem Kommentar wünscht der genannte Beurteiler eine sorgsame Überarbeitung; die Auswahl selbst nennt er eine Primanerlektüre, die ihre Gleichen sucht.

Unter dem Titel *Recueil de Contes et de Récits pour la Jeunesse* vereinigt die bei Velhagen und Klasing erscheinende Sammlung französischer Schriftsteller in drei Bänden einige für die Mittelstufe geeignete

Erzählungen, herausgegeben von E. Tournier. Es sind anspruchslose, gelegentlich von Sentimentalität nicht unberührte Geschichten von Mme de Pressensé, Mme Foa, J. Girardin u. a. und Märchen von Perrault. Die Anmerkungen ersetzen oft das Wörterbuch, sind aber der Stufe angemessen. Höheren Klassen dienen die drei Bändchen *Choix de Nouvelles modernes*, die J. Wychgram ausgewählt und erklärt hat. Hier begegnen Daudet, Theuriet, Maupassant, About; die entzückende Dichtung Coppées Pour le Drapeau wird mit Begeisterung gelesen werden. Féval, La Chanson du Poirier ist für Schüler zu fein; Richebourg, La Bavarde läuft auf einen recht unbedeutenden Scherz hinaus. S. 100, 19 scheint ein Versehen vorzuliegen. Eine neue Ausgabe erfuhr *Sandeau, Mlle de la Seiglière* von F. Fischer; neue Auflagen erlebten *Töpffer, Drei Erzählungen aus Nouvelles genevoises; Thiers, Expédition d'Egypte; Scribe et Legouvé, Les Contes de la Reine de Navarre; Augier et Sandeau, Le Gendre de M. Poirier; Voltaire, Histoire de Charles XII.*, Auszug in einem Bande; *Barante, Jeanne d'Arc.* Über einige ältere Ausgaben spricht Plattner, Gm. 10, 769.

Corneilles Cid in einer Sammlung französischer Unterhaltungslitteratur, die zur Ausfüllung müfsiger Stunden in Wartesaal und Eisenbahnwagen bestimmt ist, anzutreffen, darf immerhin als merkwürdig bezeichnet werden. Doch hat Rich. Mollweide das Drama als 5. Bändchen seiner Auteurs français abgedruckt und mit deutschen Anmerkungen versehen. Er sagt selbst, dafs er den Versuch gemacht, die Schwierigkeiten der Lektüre möglichst zu beseitigen, „um durch Verringerung der mechanischen und für die geistige Entwicklung mehr oder minder nutzlosen Arbeit Zeit zu schaffen für wertvollere und ersprieſslichere Thätigkeit“! Es soll dies „der geistigen Durchdringung und Durcharbeitung des Dramas in sprachlicher (!), litterarhistorischer, ästhetischer und dramaturgischer Beziehung, kurz in allem zu gute kommen, wodurch das Studium litterarischer Meisterwerke erst seinen wahren Wert und seine volle Bedeutung erhält“. Demgemäfs sind zahlreiche, oft recht bekannte Wörter einfach deutsch wiedergegeben oder französisch umschrieben, gelegentlich ist auch ein Tadel der Akademie, eine Bemerkung Voltaires, eine sachliche Erklärung beigebracht. Der Schule ist durch die Ausgabe nicht gedient, und den oben angeführten Zielen hätte Mollweide durch eine Übersetzung des Dramas entschieden besser entsprochen als durch seine Ausgabe. Gelobt wird diese NS. 1, 296.

Aus dem an dieser Stelle wiederholt, zuletzt Jb. 7, VIII 35 besprochenen Werke *Boissiers* über Cicero und seine Freunde hat die Bibliothek gediegener und interessanter französischer Werke (Münster, Theifsing) zwei Bändchen herausgeschält u. d. T. *Cicéron dans sa vie publique et privée* und *Cicéron dans ses relations avec Atticus et Caelius.* Noch zwei andere Hefte stehen in Aussicht. Abgesehen von einigen biographischen Notizen über Boissier hat der Herausgeber, Joh. Brüll, dem Text nichts hinzugefügt. NS. 1, 489 äufsert Kühn: an Gymnasien, die allein bei Benutzung dieser Ausgabe in Frage kommen,

ist die Stundenzahl im Französischen so karg bemessen, dafs man ihr unmöglich noch davon rauben darf, um Werke zu lesen, die den Zwecken des lateinischen Unterrichts dienen sollen; und Wilhelmi FG. 11, 26 ist der Ansicht, dafs Boissier auf der Schule zu lesen eine pädagogische Verirrung ist. Ferner brachte die Bibliothek von demselben Herausgeber: *Mignet, Histoire de la Révolution française* in gekürzter Fassung. Die knappen Anmerkungen beschränken sich auf rein Sachliches, nur selten stöfst man auf eine Worterklärung. — Die Bibliothèque française, Collection Friedberg und Mode, bringt eine leicht geschriebene Lektüre für O III oder U II in *Charles Levin, La Prusse après Jéna*, herausgegeben von A. Mühlau, der über den Verfasser in herkömmlicher Weise hätte berichten sollen. Dieselbe Sammlung bietet eine gekürzte Ausgabe von *Erckmann-Chatrian, Waterloo*, erläutert von H. W. Glabbach und durch eine Karte dem Verständnis nahe geführt. Wörterbuch und Erklärungen sind als besondere Hefte erschienen; an den letzteren nimmt sich freilich der aufgeklebte Zettel mit Berichtigungen nicht gerade hübsch aus. In demselben Verlage erschien in zweiter verbesserter Auflage *Duruy, Le Siècle de Louis XIV., Histoire de France de 1661 à 1715* mit Anmerkungen und Wörterbuch versehen von K. A. Martin Hartmann und in 16. Auflage *Fénelon, Les Aventures de Télémaque*, eine Lektüre, die CO. 21, 315 und FG. 10, 130 den Oberklassen empfohlen wird.

K. A. Martin Hartmanns Schulausgaben wurden durch No. 13 *Saint-Simons Memoiren im Auszuge* vermehrt. Der Herausgeber, Prof. A. Mager, hat besonders solche Stücke ausgewählt, die „einen Einblick in den Charakter Ludwigs XIV. gewähren, Sitten und Gebräuche des Hofes veranschaulichen und die Umgebung des Königs vor unserem geistigen Auge entstehen lassen“. Auch eine zeitliche Beschränkung hat er sich auferlegt; die ausgehobenen Abschnitte fallen in die Jahre 1692 bis 1699. Sicherlich ist hier eine willkommene Bereicherung der Primanerlektüre geboten. No. 14 enthält *Racine, Britannicus*, von Hartmann selbst in gewohnter Art herausgegeben, mit eingehender Einleitung und ausführlichen Anmerkungen, die gelegentlich weit mehr gewähren, als die Schule verlangt; ich rechne dahin die Hinweise auf Boileau, Art poétique, die einmal angezogene Kritik eines Boursault, die Stellen aus Tacitus und Plinius, die um so mehr fehlen könnten, als H. selbst hervorhebt, dafs Racine in diesem Stücke nicht als Geschichtsschreiber betrachtet werden darf. No. 15 bringt, ebenfalls von Hartmann erläutert, Scribes unverwüstliches *Verre d'Eau*.

Rektor Dörpfeld verlangt in seinem Buche Zwei dringliche Reformen im Real- und Sprachunterricht einen stärkeren Betrieb der realistischen Lehrfächer, da sie dem Schüler klare Anschauungen und Begriffe verschaffen, die ihrerseits auf klare und bestimmte Ausdrucksweise wirken, also der sprachlichen Ausbildung der Schüler Vorschub leisten. Weiter geht Mangold, Gelöste und ungelöste Fragen der Methodik, wenn er Reise-

beschreibungen und gute, populär gehaltene naturwissenschaftliche Werke in den Kanon der fremdsprachlichen Lektüre aufgenommen wissen will: also auch er strebt nach einer Wechselwirkung zwischen dem realistischen und sprachlichen Unterricht. Endlich fordert auch Bahlsen, Der französische Unterricht u. s. w., dazu auf, aus den verschiedenen Zweigen der Technik, des Handels, des Verkehrs Material für die Lektüre zusammenzustellen, wogegen Bechtel ZR. 18, 323 die Frage aufwirft, wieviel Lehrer vielseitig genug gebildet wären, um solche Texte zu erklären, und welcher sprachliche Gewinn dem nach einander durch die verschiedensten Gebiete gehetzten Schüler bleiben würde. Da kein Mensch verlangt hat, den Schüler zu hetzen, so erledigt sich die zweite Frage von selbst, die erste aber läuft darauf hinaus, ob die Lehrer den guten Willen haben werden, sich in einen naturwissenschaftlichen Stoff hineinzuarbeiten, wie sie sich in einen geschichtlichen hineinarbeiten. Diesen Anregungen entsprechend hat H. Heyfelder (R. Gaertners Verlag in Berlin) ein Unternehmen ins Leben gerufen, das, von L. Bahlsen und J. Hengesbach geleitet, Prosaschriften des 19. Jhs. der Schule zu liefern verspricht, die in erster Linie die Realien berücksichtigen. „Wir bringen neben Werken über Erd- und Völkerkunde formgewandte Darstellungen aus anderen wissenschaftlichen (besonders naturwissenschaftlichen) Gebieten, aus dem gewerblichen und Handelsleben, Schriften, aus denen das moderne französische und englische Kultur-, Geistes- und Verkehrsleben vielgestaltig in die Erscheinung tritt.“ Rein geschichtliche Darstellungen sollen nicht fehlen, ebensowenig Biographieen von Erfindern und Entdeckern, wissenschaftlichen Pfadfindern und Technikern. Von dieser Schulbibliothek französischer und englischer Prosaschriften aus der neueren Zeit liegen vier sauber ausgestattete Bände vor: 1. *Maxime du Camp, Paris, ses Organes, ses Fonctions et sa Vie dans la seconde Moitié du XIXe Siècle* im Auszuge für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. Th. Engwer. 17 Abschnitte sind dem bekannten umfangreichen Werke du Camps entnommen; in ihnen durchwandert der Leser Strafsen und Plätze der grofsen Stadt, erhält er Aufklärung über die Bewohner, den Flufs mit seinen Brücken, die Hallen, die Kirchhöfe, über Beleuchtung und Wasserversorgung, Post u. a. Freilich treten auch hier die Menschen zurück, und ob die dem deutschen Schüler immerhin etwas abstrakten Dinge auf längere Dauer zu fesseln vermögen, mufs der Erfolg lehren. Die Anmerkungen sind hier, wie in allen diesen Ausgaben, umfangreich, doch rein sachlich gehalten. Engwer hat aufserdem in einem Anhang noch über verschiedene Dinge — Reise nach Paris, Geld, Bahnhöfe, Geschichte der Stadt — Auskunft gegeben. ne vortreffliche Karte erleichtert die Orientierung. Vgl. FG. 11, 33 ller). — Der zweite Band ist *Excursions et Voyages* betitelt und von of. K. Sachs bearbeitet. Er vereinigt drei Aufsätze: *Ch. Dufayard, omment on voyageait dans l'ancienne France, H. Meyer-Derriey, La emière Ascension du Kilimandjaro, J. Fleury, La Traversée de la lanche.* Als dritter Band erschien eine ausgezeichnete Bearbeitung von

d'Hérisson, Journal d'un Officier d'Ordonnance durch J. Hengesbach, die sich als Schullektüre gewifs vortrefflich bewähren wird. Eine sehr brauchbare Karte von Paris und seiner Umgebung zur Zeit der Belagerung trägt zum Verständnis des Textes wesentlich bei. Das vierte Bändchen umfafst einige der Revue des deux Mondes entlehnte naturwissenschaftliche Abhandlungen (Traités d'Atmosphérologie: L'air et la vie; les ballons; les aurores boréales), herausgegeben von Dr. W. Kasten.

Die in Kühtmanns Verlage erscheinende Bibliothèque française legt mehrere neue Auflagen vor: *de Saintes, Thérèse* und *J. Porchat, Trois Mois sous la Neige.* Das letztere ist eine sehr empfehlenswerte Lektüre: die selbstaufgezeichnete Geschichte eines Knaben, der mit seinem Grofsvater drei Monate lang in einer Sennhütte des Jura unter dem Schnee zubringt, unter dem Einflusse des braven Alten sich geistig vortrefflich entwickelt, aber auch Zeuge seines Todes sein mufs. Freilich tritt die fromme Reflexion stark hervor. Der Druck könnte korrekter sein; gut gearbeitet ist das Wörterbuch; zu 27, 25 läfst es im Stich. NS. 1, 298 empfehlen das Buch. *Feuillet, Le Roman d'un jeune Homme pauvre* wird der Schule nicht zum ersten Male geboten. Oberlehrer Rahn hat das Werk geschickt zusammengezogen; hier und da stellt er mit einigen Worten die Verbindung des Textes her. Ähnlich hat Dr. H. Nehry den beliebten Roman *L'Abbé Constantin* von *L. Halévy* bearbeitet.

Aus den in gleichem Verlage herauskommenden Textausgaben französischer Schriftsteller für den Schulgebrauch sei hervorgehoben *Souvestre, Le Chevrier de Lorraine,* herausgegeben von Dr. Erzgräber. Die Erzählung ist der Sammlung Au Bord du Lac entnommen; sie spielt zur Zeit der Pucelle, die selbst handelnd auftritt. Mit Recht empfehlen Phonet. Studien 6, 239 das Büchlein als zweckentsprechend. Da das darin enthaltene kulturgeschichtliche Material reichhaltig ist, so ist der Chevrier der Lektüre der oberen Klassen zuzuweisen. Hengesbach hat für diese Sammlung *Francisque Sarcey, Le Siège de Paris* herausgegeben, ein Werk, über dessen Wert als Schullektüre kein Zweifel walten dürfte. Eine nicht unwillkommene Bereicherung derselben ist die nach F. Bernard und D. E. Stöber von H. Bretschneider bearbeitete *Vie d'Oberlin,* die Schilderung eines freilich auf ein enges Gebiet beschränkten, aber an hübschen Ausblicken reichen Menschenlebens. — Für Knabenschulen nicht geeignet ist *T. Combe, Pauvre Marcel,* im Auszuge herausgegeben und mit Anmerkungen versehen von Meta von Metzsch (Leipzig, Gerhard). Als vierter Band einer bei Zwifsler in Wolfenbüttel erscheinenden Sammlung wird von Jos. Sarrazin Archiv 92, 217 eine Zusammenstellung von acht, nicht durchweg für die Schule geeigneten Erzählungen angezeigt: *Contes modernes* von *Daudet, Lemaître, Simon* u. a. herausgegeben von A. Kressner. Die Anmerkungen werden a. a. O. gelobt. Neue Auflagen früher erschienener Bearbeitungen wurden veranstaltet: in der Weidmannschen Sammlung von *Souvestre, Au coin du feu,* herausgegeben von A. Güth und G. Lücking, I. Band; *Sandeau, Mademoiselle de la*

Seiglière, erklärt von K. Kaphengst; *Thiers*, *Ägyptische Expedition der Franzosen* erklärt von F. Koldewey und *Voltaire*, *Histoire de Charles XII* erklärt von E. Pfundheller; in der von G. v. Muyden und L. Rudolph herausgegebenen Collection d'Auteurs français: *Mme de Staël*, *De l'Allemagne*; *Nicolas Boileau*, *Satires*; *Charles Perrault*, *Contes de ma mère l'oie*.

Alexander Dumas, *Napoléon*, ein früher auf Schulen viel gelesenes Werk, ist im Auszuge von J. Bauer und Th. Link herausgegeben „mit Karten, Plan und Wörterverzeichnis". Die Erzählung bricht mit dem Jahre 1809 ab. Die Ausgrabung des Werkes war nicht notwendig, da es sich nach keiner Seite hin empfiehlt; die meisterhafte Darstellung, welche die Herausgeber rühmen, kommt mehr in den Teilen zur Geltung, die sie unterdrückt haben, als in der abgedruckten, oft recht trockenen Aufzählung der Ereignisse, die durch eingestreute Anekdoten nicht viel schmackhafter wird. Glücklicherweise haben wir heut unseren Schülern Besseres zu bieten. Besonders abstofsend wirkt das Buch durch die Lust an der Erklärung: es mufs eben alles erläutert werden, mag es auch noch so nebensächlich sein, noch so weit vom Gegenstande abliegen. Fast jedem Namen im Text entspricht eine kleine Biographie in der Anmerkung, selbst Saul und David werden als völlig unbekannte Personen betrachtet und dem Schüler vorgestellt.

Die von F. J. Wershoven veröffentlichten *Récits et Biographies historiques* enthalten die Lebensbeschreibungen hervorragender Franzosen und Bilder aus der französischen Geschichte nach verschiedenen Autoren. Auch Deutsche sind berücksichtigt. Das Buch eignet sich für O III oder U II.

Auf einen lesenswerten Aufsatz über *Molières Avare* von C. Humbert, NJ. 1892, 46 f. sei zum Schlusse aufmerksam gemacht. Er bietet dem Lehrer ein Hilfsmittel zur Erklärung des Dramas, das über den Inhalt der gewöhnlichen Kommentare weit hinausgeht. Ebenso sei auf C. Humberts nützliche Arbeit über *Molières Bourgeois Gentilhomme* ebenda 1893, 91—101 hingewiesen.

7. Gedichtsammlungen.

Die *Auswahl französischer Gedichte für höhere Lehranstalten* von Dr. Ernst Stiehler ist für Realanstalten und Gymnasien zugleich, und zwar für die Klassen bis Obersekunda einschliefslich bestimmt. Es sind 53 Dichter vertreten, dazu kommen einige Übertragungen. Im Litbl. f. h. Sch. 1, 31 wird die Auswahl nicht durchweg gebilligt; die Anordnung der 100 Gedichte sei ganz äufserlich, alphabetisch, die Korrektur könne sorgfältiger sein. Die Nachrichten über die Lebensverhältnisse der Dichter sind für den Zweck des Buches entschieden zu umfangreich; da der Herausgeber gelegentlich erklärende Anmerkungen unter den Text setzt, hätte er auch bemerken können, dafs Chênedollés Gladiateur mourant aus falscher

Auffassung der bekannten Statue hervorgegangen ist. — Eine *Sammlung französischer und englischer Gedichte zum Auswendiglernen* hat das Lehrerkollegium der höheren Mädchenschule zu Duisburg zum Gebrauch für höhere Unterrichtsanstalten zusammengestellt; eine Bereicherung erfährt der Kanon des Memorierstoffs dadurch nicht.

8. Lesebücher.

Ein anmutiges, in zierlicher Ausstattung den unteren Klassen höherer Lehranstalten gebotenes Werk ist *Premier Livre de Lectures en Prose et en Vers* von Prof. J. Masberg. Es vermittelt einen dem Alter und dem Vorstellungskreise des Schülers entsprechenden Wortschatz, enthält zahlreiche Gedichte, die es noch dem Sekundaner nützlich machen können, und als Vorbereitung auf zusammenhängende historische Lektüre Lesestücke über Vorkommnisse im alten Frankreich. Die erste Gruppe der kleinen Übungsstücke hat die Zahlen, die zweite die Schule mit ihren verschiedenen Einrichtungen, die dritte die Natur, die folgenden den Menschen, die Familie und die Tiere zum Mittelpunkt; auch die Geographie Frankreichs erfährt Berücksichtigung. Die Lesestücke sind französischen und Schweizer Autoren entnommen und mit Takt ausgewählt. — Über K. Seeberger, *Lectures françaises pour les Ecoles réales. Ière partie* urteilt Duschinsky ZR. 17, 606, daſs die Lesestücke von ungleichem Werte sind; nicht billigt er die moralisierenden Anekdoten, die dem Schüler schon aus dem Lesebuche der Volksschule geläufig sind. Manche Stücke sind zu hoch, andere zu platt. „Das Buch macht Anläufe zum Guten, ist jedoch im ganzen nicht gelungen.“ Der 2. Teil rechtfertigt den auf die Bestimmung des Buches deutenden Zusatz zum Titel keineswegs: in bunter Mischung Prosa und Poesie, Anekdoten, geschichtliche Erzählung, beschreibende Aufsätze, dabei sehr wenig auf Frankreich bezügliche Stoffe. Das Buch schlieſst mit sachlichen Anmerkungen und einem Wörterverzeichnisse. — Hubert H. Wingerath findet, daſs sein nun in 5. Auflage vorliegendes Buch *Choix de Lectures françaises à l'Usage des Ecoles supérieures (II. Classes moyennes)* von jeher den neuen preuſsischen Lpl. entsprochen, und hat daher keinen Anlaſs zu wesentlichen Änderungen gehabt. Doch ist die in den früheren Auflagen abgedruckte Charakteristik Wallensteins durch diejenige Wilhelms I. ersetzt, die dem täglichen Leben entnommenen Stoffe wurden vermehrt. Vielleicht hätte eine Beschränkung der aus Bossuet, Rousseau, Rivarol, der Sévigné entnommenen Stoffe nicht geschadet. Dr. A. Ricard, *Französisches Lesebuch mit einem vollständigen Wörterverzeichnis*, 3. Aufl. wird SBl. 2, 39 für die untere und allenfalls noch für die mittlere Stufe des Unterrichts passend genannt; der Lehrstoff sei anziehend und von sittlichem Gehalt. Einige Besserungen durch Sarrazin FG. 11, 34.

Karl Kühn hat der Unterstufe seines *Französischen Lesebuchs* einen zweiten Teil, die Mittelstufe, hinzugefügt. Das Buch ist bestimmt, eir

„ständiger Begleiter der Schüler“ zu sein; es ist anzunehmen, dafs es ihnen bald ein lieber Freund werden wird. Denn mit grofsem Fleifs, vieler Sorgfalt und hervorragender Belesenheit ist hier ein Material zusammengestellt, wie man es in keinem ähnlichen Werke finden dürfte. Lehrhafte Stoffe finden sich in anderen Lehrbüchern auch in grofser Zahl, aber nirgends sind so geschmackvolle, dem Alter und dem Verständnis der Schüler so entsprechende und darum so gleichmäfsig fesselnde und anregende Stücke vereinigt. Die Kenntnis des französischen Landes und Volkes zu vermitteln ist die vornehmste Aufgabe dieses Lesebuchs. Daher bietet der erste Abschnitt eine Reihe von Darstellungen der Hauptmomente der französischen Geschichte; sie beginnen mit dem Zeitalter der Renaissance und gehen bis auf Napoleon I., indem sie überall der Kulturgeschichte angemessene Berücksichtigung widerfahren lassen. Aus den 29 Nummern dieses Teils möchte ich die aus der Feder der H. Françoise stammenden Lesestücke hervorheben, besonders Le paysan devient propriétaire, Les corvées du paysan, die vortrefflich geeignet sind, die historischen Begriffe des Schülers zu vertiefen. Der zweite Abschnitt, La France contemporaine überschrieben, behandelt zuerst im allgemeinen Land, Volk, Produkte, Industrie, Handel Frankreichs, darauf die Hauptstadt und die Provinzen, auch enthält er einige charakteristische Erzählungen. Einem Kapitel: Sujets de Moral folgen Reden von Thiers, Gambetta, Fr. Passy und Briefe. Das letzte: Poésie zählt 59 Nummern französischer Originalgedichte, von denen nur wenige zu den immer wiederkehrenden Bestandteilen der Anthologieen gehören, und sechs Übertragungen bekannter deutscher Dichtungen. Erklärende Anmerkungen, eine gedrängte Übersicht der wesentlichsten litterarischen Erscheinungen und eine kurze Verslehre beschliefsen den Band. Die beigegebene Karte von Paris und die in den Text gedruckten Abbildungen öffentlicher Gebäude könnten besser sein.

F. Scheibner und G. Schauerhammer haben ein vornehmlich für Realschulen bestimmtes *Französisches Lesebuch* zusammengestellt, das den ersten Unterrichtsjahren dienen soll. Das Bestreben, lediglich modernes Französisch zu geben und vom Leichteren zum Schwereren aufzusteigen, ist anzuerkennen, nicht minder, dafs die Geschichte und die Geographie Frankreichs in den Vordergrund treten. Die dem Text beigefügten erklärenden Anmerkungen und das Wörterbuch sind sorgfältig gearbeitet; das hübsch ausgestattete Buch wird sich sicherlich bewähren. So urteilt auch A. Gundlach FG. 11, 85. — Der Jb. 7, VIII, 37 erwähnte zweite Teil des *Lehrgangs der französischen Sprache* von Dr. Püttmann und Dr. Rehrmann, das *Französische Lese- und Übungsbuch*, welches besonders das Kriegswesen berücksichtigt, ist bereits in zweiter vermehrter Auflage erschienen. Der weit umfangreichere erste Teil führt den Sondertitel: *Französisches Lese- und Übungsbuch für die Oberstufe*, d. h. III bis O I. In welcher Klasse ein Lesestück zu behandeln ist, wird im Inhaltsverzeichnis sorgfältig angegeben. Das Buch bietet ausschliefslich französische Texte, zuweilen haben die Herausgeber in Fufsnoten kurze

Erläuterungen in derselben Sprache hinzugefügt. Es zerfällt in elf Abschnitte von verschiedenem Umfange. Zuerst tritt die Geschichte auf: S. 1—121 deutsche und preufsische, S. 122—254 französische; man sieht aus dieser Zahlenangabe, dafs die Herausgeber berechtigten Forderungen der Neuzeit völlig entsprochen haben. Die der deutschen Geschichte dienenden Abschnitte sind teils originalfranzösisch, teils bewährten Übersetzungen deutscher Verfasser entnommen. Die beiden nächsten Abschnitte führen die Überschrift Cosmographie und Géographie. Auch hier ist Frankreich reichlich berücksichtigt. Reclus, Flaubert, Daudet, Maxime du Camp sind benutzt. Es folgen die Abschnitte Voyages (Verne), Histoire naturelle, Commerce et Industrie, Beaux-Arts, Lettres, Discours, Contes et Nouvelles, Poésie. In dem novellistischen Abschnitt erfreut die Vielseitigkeit: der Obertertianer liest Perrault, Sekundaner und Primaner dürfen sich an Daudet, Mérimée, Theuriet, Toepffer ergötzen. Unter den poetischen Stücken sind moderne Dichter nicht ausgeschlossen, auch begegnen einige Übertragungen deutscher Dichtungen, die dem Schüler bekannt sein müssen; unter Poésie dramatique sind Scenen aus Corneille, Racine, Molière, Voltaire vereinigt, den Schlufs bildet Le Village von O. Feuillet, das schon früher, als noch La France littéraire auf der Kadettenanstalt benutzt wurde, mit vielem Vergnügen gelesen wurde. — Während diese tüchtige Sammlung militärischen Bildungsanstalten Preufsens gewidmet ist, stellt sich das in zweiter Auflage vorliegende *Französische Lesebuch* von Dr. E. Filek v. Wittinghausen ausdrücklich in den Dienst der Bürgerschule. Die Texte sind mit Sorgfalt und Geschmack gewählt. Anmerkungen dienen zu ihrer Erklärung.

Ganz der Forderung, auch dem Stoffe nach nur Nationales dem Schüler darzubieten, entspricht W. Ricken mit seinem Buche *La France — le Pays et son Peuple.* Es beginnt mit einer verkürzenden Bearbeitung des schönen Werkes von G. Bruno, Le tour de la France par deux enfants, das bekanntlich in Frankreich die weiteste Verbreitung gefunden hat und überall der Volksschule dient. Es folgen Narrations, vortrefflich ausgewählte Stücke, die den Charakter des fremden Volkes anschaulich zu machen geeignet sind; dann Géographie und Poésies. Auch hier finden sich Übertragungen deutscher Gedichte. Erläuterungen fehlen. Wilhelmi lobt FG. 11, 2 Rickens Arbeit, indem er hervorhebt, dafs die gebotenen Lesestücke gröfstenteils neu sind. Den ersten Abschnitt hat Ricken unter dem Titel *Le tour de la France en cinq mois* besonders erscheinen lassen, und er hat recht, wenn er den von ihm der deutschen Schule zugänglich gemachten Stoff als einen solchen bezeichnet, der die Jugend in hohem Grade fesselt und wie kaum ein anderer in die Kenntnis de französischen Landes und Volkslebens einzuführen geeignet ist. G. Brunc Werk ist eines von denen, um die man die französische Litteratur be neiden kann. Aber Ricken giebt von den 300 Seiten des Originals ein ganz dünne, im Lesebuche 32 Seiten füllende Bearbeitung, in der „er nu die wesentlichsten und schönsten Züge des Originals festhielt". Und dara

hat er unrecht gethan. Denn davon abgesehen, dafs das besonders herausgegebene, gleich starke Heft zu wenig umfangreich ist, um als Lektüre eines ganzen Semesters zu dienen, bietet die Bearbeitung zu wenig Ruhepunkte; die armen Jungen, die Frankreich durchwandern, und mit ihnen die deutschen Schüler werden mit der Schnelligkeit des elektrischen Funkens durch das Land getrieben, kein Atemschöpfen, keine Erholung, kein Schlaf. Ein Eindruck folgt dem andern, aber keiner wird tief und dauernd sein. Während Bruno das Interesse für die handelnden Personen neben aller Belehrung wach erhält, kommt es in Rickens Bearbeitung gar nicht auf, kurz, was mit der gut gemeinten Absicht erreicht werden könnte, wird nicht erreicht. Ricken hätte dem von ihm so stark herabgesetzten Bretschneider (De Phalsbourg à Marseille, Wolfenbüttel 1892 und bereits in 2. Aufl. 1894) folgen und wenigstens die Sonderausgabe umfangreicher anlegen sollen. Auch H. Müller, SwS. 10, 151 gedenkt der etwas zu eifrigen Benutzung der Schere. Er empfiehlt indessen das Heft der U II des Gymnasiums; er weifs kein Büchlein, das besser geeignet wäre, auf dieser Stufe die Schüler mit Land und Leuten in Frankreich vorbereitend vertraut zu machen. S. auch oben S. 2.

Die Anfangsstufe des *Lesebuchs für den französischen Unterricht* von Jacobs-Brincker-Fick, 2. Auflage, hat Archiv 90, 461 durch Fr. Speyer eine wohlwollende Beurteilung erfahren. Der zweite Teil, Mittel- und Oberstufe, liegt nunmehr auch in 2., etwas veränderter Auflage vor. Auch hier zeigt sich, dafs die Bearbeiter auf durchaus modernem Standpunkte stehen. Das Wörterbuch versieht die fremden Worte mit einer leichtfafslichen Transskription, eigentliche Erläuterungen des Textes fehlen. Das Gebotene ist entschieden reichhaltig, giebt aber nicht im entferntesten das, was man gewöhnlich als Lektüre der Oberstufe zuweist. Doch erfährt man im Vorwort, dafs unter Oberstufe hier nur das 3. und 4. Jahr des Unterrichts, also etwa die Tertia, verstanden wird.

Das bekannte *Französische Lesebuch* von A. Benecke und d'Hargues (Anfangs- und Mittelstufe) hat in der 4. Auflage nur unerhebliche Veränderungen erfahren.

Zu dem *Französischen Lesebuch* von Bauer-Englert-Link ist ein umfangreiches *Wörterverzeichnis* hinzugekommen.

9. Orthographie.

Inwieweit die Schwierigkeiten, die der Aneignung der französischen Orthographie entgegentreten, vermindert werden könnten, erörtert S. Oberländer ZR. 18, 65—71. Durch fleifsiges Lesen der in der Klasse durchgearbeiteten Stoffe könne die Orthographie nicht die erwünschte Sicherheit gewinnen, bessere Resultate erzielt Verf. mit taktmäfsigem Buchstabieren. Dabei komme es den Schülern bald zum Bewufstsein, dafs ein grofser Teil der orthographischen Fehler sich unter gewisse Kategorieen zusammenfassen läfst. Oberländer teilt eine Tabelle der Fehlerkategorieen

mit. Er widmet offenbar einem Ziele, das bei weitem nicht das erste des Sprachunterrichts ist, zu viel Zeit. Hoffentlich sorgen die Franzosen bald selbst für Vereinfachung der Orthographie: A. Bechtel berichtet über Vorschläge der Commission de Dictionnaire zur *Vereinfachung der französischen Orthographie* ZR. 18, 137—140.

10. Sprechübungen.

Seit 1888 bilden Joh. Storms *Französische Sprechübungen* einen treuen und unentbehrlichen Helfer und Berater des deutschen Lehrers der französischen Sprache. Inmitten des mit frischer Begeisterung geführten Kampfes um die Methode erhob sich vor sechs Jahren der durch seine *Englische Philologie* wohl bewährte norwegische Gelehrte nicht nur als Rufer im Streit, indem er der herkömmlichen Methode vorwarf, unerfüllbare Forderungen zu stellen, und die unfruchtbare Plage des Exercitienschreibens abzuschütteln mahnte; er schenkte auch den Fachgenossen ein Hilfsmittel, wie es seinem praktischen Sinne erforderlich schien, ein systematisches Übungsbuch, das, neben dem Lesebuche gebraucht, die Gesetze und Idiome, kurz den Sprachgebrauch des Französischen übermittelt und an Gesprächen aus dem täglichen Leben Grammatik und Phraseologie gleichzeitig einübt. Für die mittlere Stufe der Spracherlernung bestimmt, will das Buch ganz besonders der Schule dienen; bei richtiger Benutzung werden die einfachen, im Grunde leichten, ganz dem Gesichtskreise des Schülers entsprechenden Gespräche sein Ohr zum Verständnis der französischen Laute fähig machen und dem Lernenden eine Fülle von Worten und Wendungen, aber auch von grammatischem Stoff zuführen. Der allseitig günstigen Anerkennung, die das Buch vor sechs Jahren gefunden, entsprach der äufsere Erfolg: eine holländische, dänische, schwedische, finnische und eine englische Ausgabe sind der deutschen gefolgt, und von dieser liegt nunmehr eine zweite, an einigen Stellen vermehrte Auflage vor. Gewonnen haben besonders die den Text begleitenden Bemerkungen, die mit ihrem reichen, auf umfassender Lektüre und feinstem Sprachgefühl fufsenden Material auch demjenigen Genufs und Belehrung gewähren, der im ganzen über die „mittlere Stufe“ hinausgediehen ist. vgl. Mangold, NS. 1, 425.

Als ein ausgezeichnetes Hilfsmittel für die im Anschlufs an Wandbilder betriebene Konversation ist zu nennen A. Bechtel, *Enseignement par les yeux (Leçons de choses) basé sur les cartes murales d'Edouard Hoelzel.* Geleitet von dem Grundsatze, dafs die Kinder von vornherein anzuhalten sind, in kleinen, korrekten Sätzen zu sprechen, bildet Bechtel vorzugsweise Fragen, die den Schüler vor eine Entscheidung stellen und deren Beantwortung demgemäfs Nachdenken erfordert. Die an die bekannten acht Wandtafeln anknüpfenden Gespräche sind sehr umfangreich und bieten einen stattlichen Vokabelschatz. Man wird, da die Zeit zur Aneignung des Ganzen nie ausreichen wird und die Verwertung des Ganzen

die Schüler ermüden dürfte, eine Auswahl aus der dargebotenen Fülle treffen müssen. Es gewährt ein grofses Vergnügen, in dem Buche zu lesen: trotz der durch die Bilder bewirkten Wiederholungen wird das Gespräch niemals trivial; man freut sich des Geschmacks und der Geschicklichkeit des Verfassers auf jeder Seite.

B. Egal, *Manuel de la Conversation* (nun in 7. Aufl.) erfuhr Berücksichtigung Jb. 6, VI 52 bei Gelegenheit seiner Bearbeitung für den englischen Unterricht. Der Anhang enthält einige Briefe und Gedichte. — Die 42 hübschen Gespräche, die Josephine Weick zusammengestellt hat, *Causeries pour les Enfants*, sind vorzugsweise für Mädchenschulen bestimmt, doch kann auch das eine oder andere für eine mittlere Knabenklasse benutzt werden.

Bernh. Schmitz, *Anleitung für Schulen zu den ersten Sprechübungen in der französischen und englischen Sprache* (4. Aufl.) beginnt mit einem Briefe vom Januar 1856, in dem der Verfasser einem teuren Freunde mitteilt, auf welchem Wege „im Schulunterricht am leichtesten und sichersten einige Fertigkeit im mündlichen Gebrauch einer neueren Sprache erzielt und erreicht werden könne“. Nach der Vorbemerkung hat der Verf. das Büchlein mit Sorgfalt durchgesehen und an manchen Stellen verbessert — sollte dazu wirklich in diesem nun bald vierzig Jahre alten Werke nicht mehr Anlafs gewesen sein? Für einen modernen Leser nehmen sich die Berufungen auf Mützells Zeitschrift und auf ein zu Genf 1855 erschienenes Vokabular etwas wunderlich aus. Auch dafs ein Teil des auswendig zu lernenden Gesprächsstoffes sich um die Grammatik dreht, mutet uns wenig an.

Als beachtenswertes Lehrmittel empfiehlt Sarrazin FG. 11, 35 Dr. A. Ricard, *Livre de Conversation méthodique française pour Commençants*: im ersten Teile gibt das Werk eine Grammatik in Beispielen mit daneben stehender Verdeutschung, wobei die Verben in logischen Gruppen zusammengestellt sind, im zweiten sind 24 Abschnitte vereinigt, die der Erlernung der Sprache des Alltagsverkehrs dienen sollen. Dagegen findet das Werk keine Billigung SBl. 2, 40 (O. Langer), weil die den französischen Sätzen beigefügte Übertragung vielfach ungenügend ist, auch sachliche Unrichtigkeiten begegnen. Das 2. Heft von Orell Füsslis *Bildersaal für den Sprachenunterricht* besteht in einer Zusammenstellung von kleinen Fiebelbildern verschiedenster Art, zu denen G. Egli die entsprechenden deutschen und französischen Wörter gefügt hat.

II. Übungsbücher.

Ein *Übungsbuch zum Übersetzen ins Französische für die mittlere und obere Stufe* hat Dr. W. Ricken herausgegeben. Der Grundsatz, dafs ein solches Buch nicht zu grofse Schwierigkeiten bieten darf und sich sachlich dem Stoff der Lektüre möglichst anschliefsen mufs, ist durchaus zu billigen. Aus diesem Grunde schliefst Ricken auch die Übungen

des ersten, für die Mittelstufe berechneten Teils dem Werke von G. Bruno, Le Tour de la France en cinq Mois (s. oben S. 40) an, richtet die einzelnen Abschnitte aber so ein, dafs daran bestimmte Kapitel der Syntax eingeübt werden: die Lehre von der Wortstellung, von den Hilfsverben, Zeiten, Modi, dem Artikel usw. Ohne Anschlufs an bestimmte syntaktische Gebiete, also wesentlich freier, bewegt sich der zweite, den Oberklassen zugewiesene Teil: die durchweg zusammenhängenden Übungsstücke knüpfen an einzelne Nummern an in des Verfassers Lesebuche *La France, le pays et son peuple.* Ein sorgfältig gearbeitetes Wörterbuch schliefst das Heft. Warum hat es Ricken nicht die einzige Unterstützung sein lassen, die er dem Schüler bei seiner Übersetzungsarbeit gönnt? Es hätte ohne Zweifel dem Werke einen einheitlicheren Charakter verliehen, wenn die in den Text hineingedruckten Vokabeln in das Wörterbuch verwiesen worden wären. Ritterwürde, Brieftasche stehen an dieser Stelle, Ritterburg wird S. 33, Briefstil S. 40 im Text gegeben. Gut! soll S. 9 und S. 25 mit Eh bien übersetzt werden: im Wörterbuche findet sich dasselbe mit freilich fehlerhaftem Hinweis auf die citierten Seiten. Mit diesem Übungsbuche ist Rickens Unterrichtswerk abgeschlossen, eines der bestdurchdachten und gediegensten, die wir besitzen.

Auch A. Ohlert hat im Anschlufs an seine Unterrichtsbücher ein *Deutsch-französisches Übungsbuch* zusammengestellt, so dafs, wie bei Ricken, der deutsch gebotene Übersetzungsstoff dem Schüler schon aus dem Lehr- und Lesebuche bekannt ist. Der erste, umfangreichere Teil enthält 66 zusammenhängende Stücke, der zweite Einzelsätze zur Einübung der Zeitwörter. Von dem Wörterbuche gilt das eben Gesagte: man sieht auch hier oft nicht ein, warum eine Vokabel dem Schüler im Texte dargeboten wird und im Wörterbuche fehlt.

Anders geartet als die eben genannten ist das *Französische Übungsbuch für die oberen Klassen höherer Lehranstalten* von Johann Fetter, des Lehrgangs der französischen Sprache fünfter Teil. Hier handelt es sich nicht um deutsche Texte zum Übersetzen in die fremde Sprache; Fetter bietet für drei Unterrichtsjahre, das fünfte bis siebente, französisch geschriebene, zusammenhängende Lesestücke dar, deren Ausnutzung er durch ein angefügtes Exercice oral, durch bestimmt formulierte grammatische Aufgaben (Exercices récapitulatifs), durch eine kurzgefafste, zum Zurückübersetzen bestimmte deutsche Wiederholung des Inhalts (Thème) und durch Zusammenstellung des Vocabulaire und der Phraséologie in vielseitiger und eingehender Weise vermittelt. Der fünften Klasse werden ausschliefslich historische, meist chronologisch geordnete Texte vorgelegt, eine Ergänzung der im vierten Teile des Unterrichtswerkes enthaltenen Leçons d'histoire de France. Die auf dieser Stufe im Anschlufs an das Lehrbuch abzufassenden freien Arbeiten (Abrégés) sollen nur in leichten Umformungen der Texte bestehen. Die folgende Klasse erhält, aufser Erzählungen, Beschreibungen und Schilderungen, auch Briefe als Übungsstoff. Hier gestaltet sich die Arbeit des Verf. zu einer systematischen

Anleitung zur Anfertigung französischer Aufsätze. Die mit grofsem Geschick getroffene Wahl der zu behandelnden Stoffe, die Verschiedenheit der Aufgaben, das gleichmäfsige und sichere Fortschreiten von leichteren zu schwereren Arbeiten läfst diesen Teil des Buches als eine ganz besonders beachtenswerte, bedeutende Leistung hervortreten. Zur Übersetzung ins Französische dienen hier, gemäfs der Vorschrift des österr. Min.-Erl. v. Okt. 1890, Originaltexte: Schiller, Goethe, Lessing, Herder sind durch prosaische Stücke vertreten. Ausgiebige Übersetzungshilfe fehlt nicht, trotzdem ist die Aufgabe zuweilen schwierig. Diese Schwierigkeit wächst auf der dritten Stufe, wo auch Gedichte als Übersetzungsstoff auftreten; auch die Themen zu den freien Arbeiten stellen erhöhte Ansprüche. Belehrungen über Synonyma sind dieser Stufe zugewiesen. Ein französisch geschriebener grammatischer Anhang und Wörterverzeichnisse beschliefsen das Buch, das jeder mit lebhafter Befriedigung aus der Hand legen wird. Fetters Unterrichtswerk hat keine Aussicht, auf einer preufsischen Schule verwendet zu werden, aber dem Lehrer des Französischen darf es als ein vornehmes und allseitig förderndes Hilfsmittel auch bei uns nicht unbekannt bleiben.

Ein *Methodisches Lese- und Übungsbuch zur Erlernung der französischen Sprache, II. Syntax,* von Dr. Gustav Ploetz erschien in dritter Auflage, die nach S. V, abgesehen von einigen unwesentlichen Verbesserungen im Text und Ergänzungen im Wörterverzeichnisse, ein unveränderter Abdruck der früheren ist. Der Stoff ist nach grammatischen Gesichtspunkten geordnet; er besteht, wie der Titel schon verrät, abwechselnd aus französischen und deutschen Stücken; im Anschlufs an sie werden auch einmal deutsche Fragen gestellt, die dann übersetzt und französisch beantwortet werden sollen.

Das *Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische* von O. Ulbrich, das zuerst 1889 herauskam, hat es bereits auf 5 Auflagen gebracht.

Wie schon früher hat Dr. W. Steuerwald die den Abiturienten der höheren Schulen in Bayern gestellten Übersetzungsaufgaben gesammelt und als *Absolutorialaufgaben usw.* herausgegeben; jungen Leuten, die sich dem Abgangsexamen nähern, werden hier den Forderungen angemessene Kraftproben vorgelegt.

12. Vokabulare und Wörterbücher.

Erw. Walther, *Französisches Vokabelbuch für die mittleren und oberen Klassen der Mittelschulen,* 4. Auflage, ist ein alphabetisch geordnetes, nach etymologischen Gesichtspunkten angelegtes Wörterverzeichnis, das auch auf Synonymik und Phraseologie Rücksicht nimmt. Das Bestreben, möglichst viel zu geben und Verwandtes mit Verwandtem in Beziehung zu setzen, liefs den Verf. zuweilen zu weit greifen: wen befremdet

es nicht, tombe und tombeau unter dem Stichwort fouir und conservatoire, observation unter garder zu finden?

Das *Neue praktische Taschenwörterbuch* von Ed. Coursier und S. Rothwell (2. Aufl.) ist recht hübsch ausgestattet und bequem zu gebrauchen. Selten begegnen Aussprachebezeichnungen: auf Ungeheuerlichkeiten wie abject = ab-schekt, envers = ang-wer, retaille = talj würde man gern verzichten.

Nur genannt zu werden braucht an dieser Stelle Prof. K. Sachs, *Französisch-deutsches Supplement-Lexikon*, eine Ergänzung zu Sachs-Villatte, Encyklop. Wörterbuch. Es steht dem bekannten Werke ebenbürtig zur Seite und liefert einen neuen Beweis für die Leistungsfähigkeit der Langenscheidtschen typographischen Anstalt. Krefsner sagt FG. 11, 55, dafs hier das Menschenmöglichste mit äufserster Sorgfalt ausgeführt ist.

III. Englisch.

I. Elementargrammatik.

Die Löweschen Unterrichtswerke haben eine meist lobende Beurteilung erfahren CO. 21, 315, SBl. 1, 52 (Schanzenbach) usw. Dagegen hat Ad. Müller Archiv 91, 81—83 auf mehrere Schäden in H. Löwes *English Grammar, Part I* hingewiesen. Aus der die Grammatik einleitenden Aussprachelehre werde kein Schüler die Aussprache erlernen; in der Formenlehre wird öfter die nötige Schärfe und Klarheit vermifst, ebenso in dem syntaktischen Abschnitt Bestimmtheit. Die Texte des Lesebuches sind durch Druckfehler entstellt. — Das *Lehrbuch der englischen Sprache* von F. Glauning, I. Laut- und Formenlehre, ist in vierter Auflage erschienen. Nach S. VII ist nur wenig geändert, vor allem die Bezeichnung der Aussprache vereinfacht. — Dr. A. Brunswick, *Lehrbuch der englischen Sprache I. Stufe* erstrebt zweierlei: die Besserung der englischen Aussprache und die Verkürzung des grammatischen Lehr- und Übungsstoffes. Er glaubt das erstere, da „die phonetische Methode im ganzen für Durchschnittsverhältnisse zu schwierig sein und der allseitigen praktischen Verwendbarkeit ermangeln“ dürfte, durch die Zifferbezeichnung zu erreichen, der er einige neue, leicht verständliche Zeichen hinzugefügt hat. Indessen verzichtet er keineswegs auf rein phonetische Belehrung: sind doch dem Buche sogar zwei Tafeln beigegeben, aus deren Zeichnungen man sich über einige Mundstellungen belehren soll. Das grammatische Regelwerk tritt durchaus zurück, die zunächst als Leseübung dienenden, freilich höchst trivialen Einzelsätze geben Gelegenheit, grammatische Erscheinungen zu beobachten, und die folgenden deutschen Sätze, sie einzuüben. Da von Anfang an Sprechübung zu pflegen ist, so sorgt der Verf. auch dafür durch Anschauungstafeln, die das Äufsere und

das Innere eines englischen Wohnhauses, mancherlei Hausgerät u. a. m. vor Augen stellen.

Die Erneuerung des Fölsingschen Unterrichtswerks durch Dr. John Koch wird als eine tüchtige, mit Verständnis durchgeführte Arbeit ZöG. 43, 918 gelobt; insonderheit erfährt das *Elementarbuch* (25. Aufl. vgl. Jb. 7 IX 42) von Baudisch ZR. 18, 427 und auch ZlS. 4, 190 durchweg Anerkennung. An letzter Stelle werden die geschickt zusammengestellten Sprechübungen besonders lobend hervorgehoben. Ein sehr zierlich ausgestattetes *Praktisches Lehrbuch zur Erlernung der englischen Sprache* von Dr. John Koch, I. Elementarbuch, ist nicht für höhere Schulen berechnet. Ebenso verhält es sich mit K. Bandow, *Lehrbuch der englischen Sprache für kaufmännische und gewerbliche Fortbildungsanstalten.* — Das *Kurzgefafste Lehrbuch der englischen Sprache* von Dr. Fritz Tendering hat es schnell bis zur vierten Auflage gebracht. Nachdem es in der zweiten (1892) eine stärkere Erweiterung dadurch erfahren, dafs ein zweiter vorbereitender Kursus und Material zu Sprechübungen über Gegenstände des Alltagslebens hinzugefügt wurden, sind wesentliche Veränderungen unterblieben. Gute Dienste leisten sicherlich die im Anhang enthaltenen metrischen und grammatischen Bemerkungen zu Shakespeare. Dubislav und Boek, *Elementarbuch*, hat in der 4. Aufl. einige durch die Lpl. veranlafste, geringfügige Änderungen erfahren.

Das *Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache* von E. H. Barnstorff enthält Lesestoffe, die, guten englischen Jugendschriften entnommen, dem kindlichen Anschauungskreise völlig entsprechen. Der grammatische Stoff ist auf das Wesentliche beschränkt, für Kenntnis brauchbarer Wendungen der Umgangssprache reichlich Sorge getragen. — A. Schwieker, *Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache*, entnimmt die Lesestücke dem täglichen Leben; NS. 1, 525 wird es nicht sonderlich empfohlen. —

2. Schulgrammatik.

Der *Lehrgang der englischen Sprache* von H. Plate erscheint in „zeitgemäfser Neubearbeitung“ durch O. Kares. Über den ersten Teil vgl. Jb. 6, VII 44. Der zweite, die Mittelstufe, enthält ein „methodisches Lese- und Übungsbuch mit beigefügter, auf das Lesebuch Bezug nehmender Sprachlehre“. Was in diesem Zusatz zum Titel an bescheidener letzter Stelle steht, füllt indessen die ersten 137 Seiten des Buches; es ist eine umfangreiche Grammatik, die dem Schüler nichts von dem alten geheiligten Gut erspart. Das Lese- und Übungsbuch setzt sich aus englischen und deutschen Übungsstücken zusammen, die meistenteils auf englische Geschichte sich beziehen, auch Gespräche und Briefe enthalten; die deutschen Stücke nehmen auf die voraufgehenden englischen Bezug. Angeordnet sind sie nach grammatischen Gesichtspunkten. Ein Wörterbuch und eine Auswahl englischer Gedichte beschliefsen den Band.

Nach Mafsgabe der Lpl. umgearbeitet, erschien in 6. Auflage *Lehrbuch für höhere Unterrichtsanstalten* von Dr. K. Bandow, II. Teil:

Schulgrammatik. 13 grammatische Abschnitte behandeln die Syntax der einzelnen Wortarten, der 14. enthält Zusätze und weitere Ausführungen zu den vorangehenden, der 15. die Konjunktionen und die Lehre vom Tempus und vom Modus im Nebensatze. — Als einen Teil der *Mittelstufe für den Unterricht in der englischen Sprache* (II. Jahreskursus 2. Abt.) hat Dr. John Koch zu bequemem Gebrauch die *wichtigsten syntaktischen Regeln der englischen Sprache* zusammengestellt. Die Beschränkung auf das Notwendigste hat sich der Verf. überall angelegen sein lassen. Die Beispiele sind dem Lesebuch von Koch entnommen und so gewählt, dafs sie sich dem Gedächtnis des Schülers leicht einprägen. Der nur 21 Seiten umfassenden Übersicht folgen ebenso viele mit deutschen Übungen zur Einprägung des grammatischen Stoffes. — Als Mittelstufe bezeichnet auch Heinr. Löwe den zweiten Teil seines *English Grammar* betitelten Werkes, das der Einführung ins Englische auf Grund des Lesebuchs England and the English dienen soll. Auch hier handelt es sich um die Satzlehre, die in neun Kapiteln vorgetragen wird, während ein zehntes, Phraseologisches überschrieben, abermals nach den Wortarten eine Sammlung idiomatischer Redewendungen mitteilt. Einen beträchtlichen Teil des Buches füllt Übungsstoff zum Übersetzen ins Englische.

Die *Schulgrammatik der englischen Sprache* von G. Dubislav und P. Boek hat in ihrer dritten Auflage unwesentliche, durch die neuen Lpl. hervorgerufene Änderungen erfahren. Neu in der äufseren Gestalt ist das *Kurzgefafste Lehr- und Übungsbuch der englischen Sprache* von denselben Verfassern: es enthält eine Vereinigung verschiedener Teile des Unterrichtswerkes, nämlich das „Elementarbuch“ unverändert, die Syntax der Schulgrammatik in verkürzter Form und dem „Übungsbuche“ entnommene Stoffe zum Übersetzen aus dem Deutschen. — Die *Oberstufe des englischen Unterrichts, zusammenhängende Übungsstücke zur planmäfsigen Erweiterung und Vertiefung der englischen Grammatik* von K. Deutschbein, ist für die oberen Klassen der Realgymnasien und Oberrealschulen bestimmt. Es ist zunächst eine Fortsetzung zu dem Elementarbuch von Deutschbein und Willenberg, das wir Jb. 7, IX 43 besprochen haben, doch auch nach jedem anderen englischen Lehrbuche zu gebrauchen. Es enthält grammatische Ergänzungen zu der Lehre von der Wortstellung, von der Konjugation, dem Artikel, den Präpositionen usw. In diesen Ergänzungen hat D. eine Reihe interessanter, oft recht feinsinniger Beobachtungen niedergelegt, von denen aber viele genau genommen über das, was die Schule, das Realgymnasium eingeschlossen, zu lehren hat, hinausgehen dürften. Die deutschen Übungsstücke bringen nur Zusammenhängendes, Biographieen berühmter Engländer, naturwissenschaftliche und geographische Abhandlungen, Geschichte, Briefe, Analysen Shakespearescher Dramen. Unter dem Text ist in ergiebiger Weise für die Unterstützung des Übersetzers gesorgt.

Julius Bierbaums *Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache nach der analytisch-direkten Methode für höhere Schulen* ist durch eine

zweiten Teil vervollständigt worden. Der Name des Verf. überhebt uns der Notwendigkeit zu sagen, dafs das Werk durchaus nach den Forderungen der Reform gearbeitet ist. In dem vorliegenden abschliefsenden Teile wird der Schüler nach England geführt; er durchwandert London, besucht seine Parks und öffentlichen Gebäude, seine Theater und sonstigen Merkwürdigkeiten; er tritt in das englische Haus und nimmt teil am Leben der Bewohner in der Stadt und auf dem Lande. Aus dem reichlichen englischen Lesestoff, der von deutschen Übungsstücken begleitet wird, lassen sich bestimmte grammatische Erscheinungen abstrahieren; dieselben sind aufserdem zu gröfserer Bequemlichkeit der Lernenden, nach den Wortarten geordnet, S. 77—131 zusammengestellt. Ein Abschnitt *Reader* (S. 132—240) enthält in Prosa und in Versen eine auf guten Prosaikern und Dichtern beruhende Darstellung Englands und des englischen Lebens in seinen mannigfaltigsten Beziehungen. Ein kolorierter Plan von London kommt dem Verständnis zu Hilfe, doch wird der Lehrer, um das Gebotene recht fruchtbar zu machen, noch andere kartographische Darstellungen, Abbildungen von Bauwerken u. a. heranziehen müssen. Ohne Zweifel wird sich das offenbar mit grofser Liebe und Sorgfalt gearbeitete Werk ebenso schnell die Wege bahnen, wie der vielbenutzte elementare Teil. Als zweite Auflage der *Englischen Schulgrammatik* von Wilhelm Vietor I. Teil erschien *Englische Schulgrammatik I. Teil* von Wilh. Vietor und F. Dörr. Das nur 74 Seiten starke Büchlein enthält nach einer gedrängten Einleitung über die englische Sprache und die englische Grammatik die Lautlehre und die Wortlehre (Flexion und Wortbildung). Vietors Grammatik, die 1879 erschien, bezeichnet den ersten Versuch, in den Sprachunterricht der Schule die Phonetik einzuführen; auch die neue Bearbeitung bedient sich überall einer Transskription — es ist die in Murrays Wörterbuch gebräuchliche — und erklärt die Laute nach den Ergebnissen der Lautphysiologie. In der Flexionslehre gestaltet sich manches, dank wissenschaftlicher Erkenntnis der Erscheinungen, erquicklich einfach und verständig, so verständig, dafs dadurch der Verbreitung des Buches Schwierigkeiten erwachsen dürften.

3. Aussprache.

Der Verfasser einer englischen Aussprache auf phonetischer Grundlage (Jb. 7, VIII 45), Dr. J. W. Zimmermann, hat, um allen Anforderungen gerecht zu werden, nunmehr eine *Kurze englische Leselehre für vorgeschrittene Schüler* herausgegeben, in der er sich geflissentlich zu den Resultaten der wissenschaftlichen Forschung, der neuen Schule, wie er sagt, in Gegensatz stellt. Er erblickt in der Übermittlung der Laute durch physiologische Lautbeschreibung und durch phonetische Transskription eine Erschwerung der Arbeit und behauptet kühn, dafs die Lautschrift bereits wieder aus den preufsischen Lpl. entfernt worden sei. Als ob sie jemals offiziell eingeführt gewesen wäre! Der erste Grundsatz,

auf dem die neue Arbeit Zimmermanns erbaut ist, lautet: Es ist nicht vom Laute, sondern vom Buchstaben auszugehen, weil der Buchstabe das Lautsymbol ist, in welchem die Sprachlaute verkörpert sind. Ferner polemisiert der Verf. gegen die Lautschrift und will sie durch einfache diakritische Zeichen ersetzt sehen. Unangenehm berührt der marktschreierische Ton, in dem der Verf. den Käufern seines Buches seine Meinungen vorlegt.

H. Gafsner handelt *Über Sweets Transskription des kurzen Lautes in Wörtern wie but, come .... mit a* BbR. 12, 220 f. und macht auf Grund von Beobachtungen im Theater und im Gerichtssaal Mitteilung über eine von Sweet abweichende Aussprache des fraglichen Lautes. Sweets Bücher seien sicherlich das vortrefflichste Hilfsmittel zum Studium der Aussprache, doch könne man ihnen in der Schule nicht unbedingt folgen: dürfe doch auch in englischen Schulen nicht so gesprochen werden, wie er es verlangt.

4. Syntax.

Die wichtigsten Eigentümlichkeiten der englischen Syntax hat Dr. O. Petry zusammengestellt und die neue Auflage den Anforderungen der preufs. Lehrpl. angemessen gestaltet. Es ist dies hauptsächlich durch eine Umstellung der Kapitel nach der von den Lpl. geforderten Reihenfolge bewerkstelligt worden, auch eines über den Gebrauch der Partizipien hinzugefügt. Das deutsche Übungsmaterial besteht meistenteils aus Einzelsätzen, doch fehlen Anekdoten und zusammenhängende, gröfsere Stücke nicht. Spezifisch englische Stoffe werden vermifst.

Der zweite Teil des *Leitfadens für den englischen Unterricht* von K. Deutschbein und G. Willenberg enthält die Syntax. Der erste ist Archiv 92, 93 von G. Voelckerling lobend angezeigt worden. Die Syntax ist für OIII und UII der Realanstalten berechnet und schliefst sich eng den prfs. Lpl. an. Daher ist der grammatische Stoff nach den Redeteilen geordnet, das Unregelmäfsige und Seltene ist unterdrückt, das Verständnis der Regeln durch gute Beispiele und Mustersätze vorbereitet. Die englischen Lesestücke, die zur Veranschaulichung der syntaktischen Regeln an den Kopf der einzelnen Kapitel gestellt sind, beschäftigen sich — mit einziger Ausnahme einer Description of Berlin — mit englischen Verhältnissen und Personen der englischen Geschichte. Die 30 Gedichte gehören im allgemeinen zu dem üblichen Vorrat. Die deutschen Übungsstücke sind Umbildungen der englischen Texte. Das Ganze macht den Eindruck einer sorgfältigen, gewissenhaften Arbeit.

5. Textausgaben englischer Schriftsteller.

Die bei G. Kühtmann erscheinende Sammlung *English Library* bringt einen interessanten Lesestoff *An English Girl in France (1786—1792) taken from „Chances and Chances, Stories of the Past and Present by Beatrice Alsager Jourdan"*, herausgegeben und mit Anmerkungen und

Wörterbuch begleitet durch Prof. C. Th. Lion (2. Aufl.). Die Geschichte, leicht und fliefsend geschrieben, führt den Leser mitten hinein in die Wirren der französischen Revolution und fesselt ihn durch die Schilderung der Ereignisse und der Persönlichkeiten. Der Umstand, dafs ein Mädchen die Hauptperson ist, macht das Buch freilich vorzugsweise für Mädchenschulen geeignet. Dagegen ist der aus *Macaulay* Kap. 5 entnommene Abschnitt *Argyle's and Monmouth's Attempts on Scotland and England in 1685*, den Prof. Osk. Schmager in den in gleichem Verlage erscheinenden Textausgaben englischer Schriftsteller in gekürzter Fassung herausgegeben, eine anerkannt vorzügliche Knabenlektüre. Eine knappe Einleitung und eine saubere Karte der in Betracht kommenden Teile Grofsbrittaniens dienen zur Erklärung des Textes.

Die Rengersche Schulbibliothek setzt die Reihe ihrer englischen Ausgaben durch Band 71: *Mary Stuart*, aus W. Scott, Tales of a Grandfather fort; die Biographie des Verfassers, die geschichtliche Einleitung und die durchaus sachlich gehaltenen Anmerkungen rühren von Arth. Fritzsche her. Auch hier kommt eine Karte der Anschauung zu Hilfe. Als 75. Band wurde eine Bearbeitung von *Defoe*, *Robinson Crusoe* durch K. Foth vorgelegt, als 76. Band *Tales and Stories from Modern Writers*, I. Bändchen, bearbeitet von J. Klapperich. In Foths Robinsonausgabe dürfte die Lebensskizze für die Stufe, auf der das Buch gelesen werden kann, zu breit ausgefallen sein. Der Text ist stark gekürzt, was dann den Herausgeber zu ergänzenden Berichten in den Anmerkungen veranlafst. Auf syntaktische Eigenheiten Defoes machen die Noten aufmerksam. Klapperich vereinigt einige kürzere Erzählungen, die über Leben und Sitte der Engländer Auskunft geben und in die Umgangssprache einführen. Da die drei Erzählungen *Tib Mortimer's Prize* von Paul Blake, *The Bandits of the Bosphorus* von Ascott R. Hope und *A great Emergency* von Julia Horatia Ewing wirklich in leichter und einfacher Sprache geschrieben sind, auch der Inhalt fesselnd und jugendlichen Gemütern angemessen ist, so eignen sie sich ganz ausgezeichnet zur Anfangslektüre. Nicht einverstanden ist Ber. mit Bd. 77, einer Verstümmelung der köstlichen Kindergeschichte *Little Lord Fauntleroy* von Frances H. Burnett. Der Herausgeber G. Wolpert rühmt sich, dafs es ihm gelungen, das Ganze auf etwa ein Drittel des ursprünglichen Umfangs zu beschränken: ich kann dieses Verfahren nur barbarisch nennen und bin überzeugt, dafs Knaben, die Cedric aus einer deutschen Bearbeitung schon kennen und lieben, mit dieser Ausgabe des Little Lord wenig zufrieden sein werden. Mufs denn auch alles „für den Schulgebrauch bearbeitet“ werden?

In der Serie C der Schulbibliothek erhielt die deutsche Schule *Black Beauty* von Anna Sewell, die Schilderung der Leiden und Freuden eines Pferdes. Solche Lektüre, so hübsch sie auch manchmal ist, sollte man Lehrern und Schülern, bezw. Schülerinnen nicht zumuten. Dafs die Ausgabe an sich verfehlt ist, hat Ad. Müller Archiv 91, 308 dargethan.

Julia Horatia Ewing hat sich auf unseren Schulen schon einen angesehenen Platz erobert. In Tauchnitz Collection of British Authors erschienen von ihr *The Brownies and other Tales*, von Zupitza Archiv 92, 204 als Klassenlektüre warm empfohlen. Tauchnitz Students' Series hat das Werk, von Ad. Müller für Schulzwecke bearbeitet, bereits früher gebracht, vgl. Jb. 6, VII 47 und J. Schmidts lobende Anzeige Archiv 89, 345. Nun fügt dieselbe Sammlung hinzu *Timothy's Shoes, an Idyll of the Wood, and Benjy in Beastland*: „drei Erzählungen, die mit vollem Recht der Schule zugänglich gemacht sind". Die Anmerkungen der Herausgeberin E. Roos thun nach Arch. 91, 439 des Guten mitunter zu viel. Ferner brachten Students' Series eine prachtvolle Knabengeschichte aus der Feder der Mrs. Craik, *A Hero*, erklärt von Dr. O. Dost, Sie ist der Mittelstufe zuzuweisen, doch sind nach Arch. 91, 438 die Anmerkungen für diese zu knapp, ebenso das Wörterbuch, das viele dem Obertertianer oder Untersekundaner nicht geläufige Vokabeln vermissen läfst. Die wertvollste Gabe der Sammlung ist Im. Schmidts Ausgabe von *Shakespeares Macbeth* mit deutschen Anmerkungen, ein Seitenstück zu seiner Caesarausgabe. Den Primaner und den Studenten in die grofsartige Welt des Dichters einzuführen, ist das Buch vortrefflich geeignet, und mit Recht nennt Eggenschwyler, Arch. 92, 112 Schmidts Arbeit eine der besten Macbethausgaben, die wir besitzen.

Recht glücklich ist die englische Abteilung der von L. Bahlsen und J. Hengesbach geleiteten Schulbibliothek französischer und englischer Prosaschriften durch *Fragments of Science by Tyndall* eingeleitet worden. In die Herausgabe haben sich W. Elsässer und P. Mann so geteilt, dafs jener den naturwissenschaftlichen Teil der Anmerkungen, dieser das rein Sprachliche besorgte. Es sind sechs durch Form und Inhalt gleich fesselnde Aufsätze, so vortrefflich, dafs selbst O. Weifsenfels, Wochenschr. f. klass. Philol. 11, 442 trotz alles Widerwillens gegen Mangolds Forderungen sie als eine durchaus passende Lektüre bezeichnet hat. Mangold selbst spendet Archiv 92, 201 der Ausgabe reichliches Lob; er versagt es dem zweiten Bändchen: *Selections from John William Draper's History of the Intellectual Development of Europe*, erklärt von H. Löschhorn. Es sei weder so interessant geschrieben, noch so leicht verständlich wie Tyndalls Aufsätze; der Grundgedanke sei anfechtbar; dagegen erhalten die biographisch-wissenschaftlichen Partieen über Copernicus, Galilei, Kepler, Newton u. a. das Prädikat interessant. Beide Bände sind nur in der Prima eines Realgymnasiums zu verwenden. Zwei weitere haben geschichtlichen Inhalt: *Modern England* nach *J. R. Green's A Short History of the English People*, herausgegeben von Dr. K. Böddeker und *The Crimean War*, aus *Justin Mc. Carthy's History of our own Times*, herausgegeben von W. Gebert. Die drei zu *Modern England* vereinigten Aufsätze: Parlament und Presse, England und Irland, Kirche und Gesellschaft, ein jeder mit kurzer, auch das idiomatisch-sprachliche Element berücksichtigender „Vorgeschichte" versehen, sind

eine für tüchtige Primaner höchst bildende Lektüre, da sie in die historische Entwicklung wichtiger Zustände und Lebensäufserungen des englischen Volkes einführen und das Verständnis der Gegenwart vermitteln. Der Stoff des anderen Bandes ist der Schule schon seit geraumer Zeit durch Bazancourt, L'expédition de Crimée (Goebelsche Sammlung) zugänglich gemacht; von höherem Standpunkte aus als der Franzose behandelt ihn der Irländer. Er holt weit aus, legt die orientalische Frage ausführlich dar, giebt eine eingehende Charakteristik der leitenden Staatsmänner, bespricht die Entwicklung der europäischen Politik. Wenig befriedigen seine Schlachtberichte. Da fehlt ihm offenbar die Anschauung. Wie windet er sich um die Ereignisse bei Balaclava herum! Beim Kampfe an der Alma sagt er: a study of the battle is of little profit to the ordinary reader! Gerade für Knaben aber haben Schilderungen militärischer Zusammenstöfse starke Anziehungskraft. Für die sachliche Erklärung des Textes ist an der Hand vortrefflicher Hilfsmittel in beiden Bänden aufs beste gesorgt; ein jeder ist mit einem Kärtchen ausgestattet.

Die Sammlung Velhagen und Klasing bietet in neuen Auflagen: *Shakespeare, Merchant of Venice* herausgegeben von Penner, *Defoe, Life and surprising Adventures of Robinson Crusoe* und *Mackarness, A Trap to catch a Sunbeam* erklärt von Dr. E. Grube.

6. Lesebücher.

Die von Dr. J. Wright bearbeitete *Englische Chrestomathie* von L. Süpfle ist ein ansprechend und sauber ausgestattetes Buch. Es enthält auf S. 1—351 Texte der allerverschiedensten Gattung: Anekdoten, Erzählungen, geschichtliche und beschreibende Prosa, Briefe, Reden, zwei Dramen, Gedichte. Viele der ausgehobenen Stücke sind ziemlich umfangreich; neben allgemeinen Stoffen begegnet auch das spezifisch Englische: The Streets of London von Ch. Dickens, England and its Possessions von Rob. Chambers, Abschnitte aus Macaulay, Reden von Lord Chatham, Edm. Burke, William Pitt. Aufser dem Wörterbuche (S. 353—431) sorgen Anmerkungen unter dem Text für das Verständnis, doch sind viele recht überflüssig, manche sogar verwirrend. S. 143 wird turmoil mit „Unruhe“ übersetzt, im Glossar mit „Getümmel, Lärm“; ridge heifst im Text „Rücken“, im Glossar „Rücken, Gipfel, Rinne, Furche“. Warum ist S. 121 trainbands unter dem Text übersetzt und im Wörterbuch ausgelassen? Ebenso S. 118 pease Erbsen, 312 fretted, 337 boon, countryseat usw. Das Vorwort zur neuesten Auflage rühmt an ihr die Vervollständigung der litterarischen Angaben; Ber. hat nichts anderes entdeckt als gelegentliche Mitteilung der Lebenszeit eines Schriftstellers. G. Opitz, Archiv 91, 86 vermag dem Werke keine warme Empfehlung auf den Weg zu geben. — Das weit verbreitete *Elementar-Lesebuch* von Gottfr. Gurcke, neu bearbeitet und vermehrt von Chr. Lindemann (21. Aufl.), wird Arch. 92, 199 von Mangold als brauchbar empfohlen.

John Koch vervollständigt durch ein *Kleineres Englisches Lesebuch nebst fortlaufenden Fragen, sachlichen und sprachlichen Anmerkungen und einem Wörterverzeichnis* die Mittelstufe des Foelsing-Kochschen Unterrichtswerkes. Es ist eine der von den Lpl. angeordneten Verringerung der Stundenzahl angepafste Bearbeitung des bekannten Lesebuchs der Mittelstufe. Als neu enthält das Werk fünf leichte, dem reiferen Knabenalter angemessene Erzählungen, die den Royal Readers entnommen sind, darunter das aus Herrigs First English Reading-Book bekannte, fesselnde The Skater and the Wolves, das zum Entzücken jedes Tertianers einen Einblick in die Gefahren des Urwalds gewährt. Gut gewählt ist auch Story of Sir Richard Arkwright. Erklärungen und phraseologische Angaben erleichtern die Übersetzung und prägen wichtiges Sprachmaterial ein.

Das für die Unterstufe berechnete *Englische Lesebuch* von W. Vietor und W. Dörr erschien in dritter Auflage. Sein Wert ist zu bekannt, um noch der Hervorhebung zu bedürfen. Ellinger ZR. 17, 730 nennt es eine Frucht gediegener Kenntnisse, reicher Erfahrung und emsiger Arbeit und empfiehlt es besonders solchen höheren Lehranstalten, deren Schüler das Englische auf ziemlich früher Altersstufe beginnen und die dem Gegenstande wenigstens vier wöchentliche Stunden einräumen können.

Das *Englische Lesebuch* von Joh. Schmarje und E. H. Barnstorff hat sehr verschiedene Beurteilung erfahren. Nach Ph. Wagner SBl. 1, 93 bezeichnet es keinen wesentlichen Fortschritt; die zur Anwendung kommende Lautschrift wird nicht gebilligt; im Wörterbuche werden sachliche Erklärungen vermifst; das spezifisch Englische soll zu wenig berücksichtigt sein. Auch bezweifelt Wagner, dafs man drei Jahre auf ein Lesebuch verwenden kann: wo bleibt da die Zeit zum Lesen ganzer Werke? Günstiger lautet das Urteil Ackermanns BbR. 1, 232; doch wird auch hier die Vernachlässigung der englischen Realien gerügt. Nach Opitz, Archiv 91, 86 ist das Werk für Mittelschulen recht gut verwendbar, für O III und U II höherer Lehranstalten nicht geeignet. Die Aussprachebezeichnung „veranschaulicht dem Schüler die Aussprache unter Vermeidung aller Hieroglyphen in lobenswerter Weise.“

H. Saures zuerst 1885 erschienenes *Englisches Lesebuch* für Realgymnasien, Oberrealschulen und verwandte Anstalten, das ganz besonders Stoffe zu mündlichen Übungen darzubieten verspricht, ist in der zweiten Auflage fast ein ganz neues Buch geworden. Die Anekdoten sind wesentlich vermehrt, ebenso die Narratives durch neun Tales from the great Novelists und sechs Lives of eminent men. Ganz neue Abschnitte bilden die 32 Gedichte und die 15 Briefe. Letztere sollen insofern in den Dienst der ersten freien schriftlichen Arbeiten treten, „als ein jeder eine Antwort fordert, welche zunächst in der Klasse mündlich besprochen und zu Hause schriftlich ausgearbeitet werden dürfte“. Das spezifisch Englische ist in hervorragender Weise berücksichtigt. Saure hat ferner, wie er

selbst sagt, ein zweites Zwillingspaar von Büchern entstehen lassen: *Selections from modern English Novelists and Essayists*, auf dem Titel nach dem Vorbilde von Tauchnitz' Students' Series bestimmt *for School, College, and Home*, im Vorwort für die O III, II und I von Reallehranstalten, für Handelsschulen und verwandte Anstalten. Das Zwillingspaar besteht aus einem *Junior Part* und *Senior Part*, jener für Tertia und Sekunda, dieser für Prima berechnet; beide beschränken sich auf Schriftsteller des gegenwärtigen Jahrhunderts, nur Edm. Burke gehört dem vorigen an. Vertreten sind u. a. W. Scott, Ch. Lamb, Ch. Dickens, William E. Channing, Th. Carlyle, Lord Beaconsfield, Gladstone, die Amerikaner Irving und Emerson. Erläuterungen fehlen, werden aber in Aussicht gestellt. Hoffentlich verschont uns Saure mit den aus seinem Ivanhoe berüchtigten Vokabelübersetzungen.

In glänzenderer Ausstattung, als man selbst heutzutage an Schulbüchern gewöhnt ist, tritt auf *The English Student. Lehrbuch zur Einführung in die englische Sprache und Landeskunde* von Prof. Dr. Emil Hausknecht. Ziel des Werkes ist nach dem besonders ausgegebenen *Beiwort* die Einführung in die Sprache, in das Leben und die Einrichtungen des heutigen englischen Volkes, sowie in die Erkenntnis der geschichtlichen Entwicklung der jetzt den Erdball umspannenden, in England, Nord-Amerika, Australien, Indien und den Kolonieen vertretenen Kulturwelt. Erreicht wird dieses Ziel zunächst durch Darbietung von 15 Sketches. Sie setzen sich aus einem Dialog und einem, den Wortlaut des Dialogs in veränderter, leicht verständlicher Form umschreibenden Narrative zusammen. Der Stoff ist meisterhaft gewählt und durchgearbeitet, die dialogische Form, das reinste, idiomatische Englisch gewähren sofort den reichsten praktischen Nutzen. Zwei liebenswürdige Knaben, Schüler der Charterhouse School at Godalming, Sussex, sind die Helden; ihre Schulerlebnisse, ihr Ferienaufenthalt bei dem Vater des einen, ihre Ausflüge, Bobs Briefwechsel mit seinem Vater, der in Australien lebt — alles dies führt den deutschen Schüler in englische Verhältnisse ein und gestattet ihm einen Einblick in die weitschichtigen und vielseitigen Interessen des englischen Lebens. Die Narratives sind dazu bestimmt, den Schülern nach Durcharbeitung des Dialogs vorgelesen zu werden und dadurch von vornherein ihr Ohr für die fremden Laute zu bilden; auch bieten diese Abschnitte reichlichen Stoff zum Sprechen. Vorausgeschickt ist diesem Teile des Buches eine Einleitung, die als Einführung in die allereinfachsten grammatischen Verhältnisse der englischen Sprache und als Anweisung zur richtigen Aussprache der Laute dienen soll. Der zweite Teil des English Student enthält 20 Compositions: The Royal Banquet at Windsor, Brooklyn Bridge, The Old Britons, King Alfred, Nelson, Great Inventions u. a. m., alles Aufsätze, die die beiden Knaben unter sachkundiger Leitung während der Ferien angefertigt haben. An die Compositions reihen sich zuweilen Conversation überschriebene Abschnitte, die auf den Inhalt des Vorangehenden bezügliche Fragen enthalten und

damit zum Sprechen über den Gegenstand anleiten. Ganz besonderen Beifall verdient der der Grammatik gewidmete Teil: die Forderung, den Stoff zu beschränken, hat der Verf. durchaus ernst genommen; die Fassung seiner Regeln ist sehr geschickt und klar, die Beispiele sind trefflich gewählt. Er hat es auch für gut befunden, Übungsstücke zum Übersetzen ins Englische im engen Anschluſs an die Compositions usw. zusammenzustellen. Im übrigen bietet das Buch 17 engl. Gedichte, Sprichwörter, The Lord's Prayer. Ein besonderes Heft enthält das Vocabulary, Präparationen zu den Sketches, Wortliste zu den ersten elf Compositions in systematischen Reihen und alphabetisches Wörterverzeichnis zu Comp. 12 bis 20. Es fehlt nicht an hübschem Bilderschmuck; sehr zu billigen ist es, daſs die beiden Briefe Bobs autographisch wiedergegeben sind, so daſs sich der deutsche Schüler in die dem Engländer eigentümlichen Schriftzüge hineinlesen kann. Eine Ergänzung zu The English Student bildet *The English Reader*, eine stattliche Reihe von Texten über Geschichte und Landeskunde Englands und Amerikas, Anleitungen zu allerlei Korrespondenz und dergl. Auch finden sich hier Geschäftsanzeigen, Colloquial Phrases, ferner Anweisungen über den Gebrauch der Majuskel, über Interpunktion und Silbentrennung. Eine Wortliste ist dem Buche beigegeben. Beurteilt ist das Werk Hausknechts durchaus günstig. Prof. A. Brandl (Straſsburger Post 1894 No. 2) schreibt: „Wer sich dafür interessiert, daſs der englische Unterricht für unsere Jugend wirklich das werde, was er werden kann, nämlich eine Anleitung zum Sprechen und Schreiben, eine Orientierung im Leben und Schaffen des Inselvolkes, ein Wegweiser in der auſsereuropäischen Welt, der findet an Hausknechts Buch sicher seine Freude."

Unter dem Titel *England. Materials for Practice in English Conversation* hat H. Conrad ein Werk herausgegeben, das die englischen Realien zum Gegenstand der englischen Sprechübungen macht. Mit sicherem Takt greift der Verf. aus dem grenzenlosen Gebiete des realen Lebens der Engländer bestimmte Gebiete heraus, deren Beherrschung durch den Schüler ihm wünschenswert und möglich erscheint. Auch er geht von der Schule aus, führt aber nicht in so liebenswürdiger, anregender Weise wie Hausknecht in medias res, sondern verweilt bei der abstrahierenden Beschreibung: Our class-room is rather large; it has two windows usw. Das umfaſst inkl. Vokabeln, die den Texten unmittelbar folgen, und Supplementary Vocabulary 31 Seiten. Ob sich der Schüler wohl so lange durch denselben Gegenstand fesseln läſst? Dann wird er in die Geschichte Englands eingeführt S. 32—75, in seine Geographie S. 76—92, dann in Lage und Bauwerke Londons S. 93—107; dann folgen Scenen aus English Home-Life in dialogischer Form S. 108—150, Abschnitte über englische Verfassung und Regierung (S. 151—162), über das Reisen (S. 163—209). Ohne Zweifel gewährt das Buch dem, der es durchzuarbeiten imstande ist, reichen Nutzen an realen Kenntnissen. Das Kartenmaterial ist sauber und exakt; die Beilage enthält Stoffe zu

Composition Exercises und Illustrations, d. h. Abbildungen eines Drawing-Room, Fireplace, French Bedstead, Plan of the House of Commons. Archiv 91, 303 empfiehlt A. Müller das Buch aufs wärmste.

Zwei früher besprochene Lesebücher sind nachträglich mit einem *Wörterbuche* ausgestatttet worden, das von Ew. Goerlich und *England and the English*, Unterstufe von H. Loewe.

7. Übungsbücher.

Für deutsche Übersetzungsaufgaben sorgen neue Auflagen der Lehrbücher von Dr. K. Bandow: *Lehrbuch der Englischen Sprache für höhere Unterrichtsanstalten III. Teil; Aufgaben zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Englische.* Es ist die siebente, nach Mafsgabe der Lpl. und Lehraufg. von 1892 umgearbeitete Auflage, die sich der gleichfalls nach dieser Richtschnur neu bearbeiteten Schulgrammatik (vgl. oben S. 47) anschliefst. Gegen die früheren Auflagen ist das Geschichtliche beschränkt, und dafür sind Erzählungen, Gespräche, Briefe, auch allerlei Technisches — Eisen, Wärme, Leuchtgas — aufgenommen. Jedem Abschnitt hat der Verf. umfangreiche Übersetzungshilfe hinter dem Texte hinzugefügt; es werden hier sehr oft die einfachen Vokabeln gegeben; wozu dann noch das Wörterverzeichnis vorhanden, fragt man sich vergeblich. Desselben Verfassers *Charakterbilder aus der Geschichte der englischen Litteratur* ist ein bekanntes und weitverbreitetes Buch. Die neueste Auflage unterscheidet sich von der vorigen nur durch Aufnahme von Skizzen über Tennyson.

G. Dubislav und P. Boek haben ihr bekanntes Unterrichtswerk durch ein *Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Englische* vermehrt. Es ist für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten bestimmt. Tendering, der ZG. 47, 292 das ganze Werk als wertvolles Lehrmittel anerkennt, lobt besonders an dem Übungsbuche, dafs jede Häufung von Schwierigkeiten glücklich vermieden ist und Kenntnis des englischen Volkstums gefördert wird. Der erste Teil enthält Einzelsätze zur Einübung bestimmter Abschnitte der Syntax, der zweite zusammenhängende Stücke zu demselben Zweck, der dritte Stücke ohne Anschlufs an bestimmte Hauptstücke der Syntax. Dieser letzte Teil zerfällt in zwei Abschnitte, einer dient der unteren, einer der oberen Stufe des Unterrichts. Die Stoffe sind der Geschichte, vorzugsweise der englischen, der Naturgeschichte und der Geographie entnommen. Für die ersten sechzig Übungsstücke haben die Verf. besondere Präparationen beigefügt; die Oberstufe ist allein an das alphabetische Wörterverzeichnis gewiesen. Überall aber begleiten am Fufse der Seite Winke verschiedenster Art den zu übertragenden Text. Eine bereits erschienene zweite Auflage weist nur unwesentliche Änderungen auf. — In dritter Auflage erschien das *Übungsbuch zum Übersetzen in das Englische* von Dr. Franz Meffert. Es ist

für die Oberstufe berechnet und enthält zunächst S. 1—98 Einzelsätze im Anschlufs an bestimmte syntaktische Abschnitte in der Englischen Grammatik des Verfassers. S. 98—209 bieten 26 zusammenhängende Stücke, von denen sich 12 mit britannischen Verhältnissen beschäftigen; S. 209—250 füllen sechs gröfsere Abschnitte, die nach Schillers Geschichte des dreifsigjährigen Krieges gearbeitet sind. Die Anweisungen zu richtiger Übersetzung sind spärlicher als in den zuvor genannten Werken, ein Wörterverzeichnis fehlt.

8. Idiomatisches.

English Academy ist der Titel eines ungemein nützlichen Werkes der „Firma“ Dunker und Bell: *Deutsch-englisches Gesprächs-Wörterbuch.* Kann das praktische Buch auch nicht auf Schulen offiziell eingeführt werden, so ist es doch dem Lehrer zu empfehlen, der sich und andere über Realien unterrichten will. Das alphabetisch angelegte Gesprächs-Wörterbuch stellt den deutschen Ausdruck voran und läfst den entsprechenden englischen in gewöhnlicher Orthographie und in Transskription folgen. Zuweilen erweitert es einen Artikel zu einem vollständigen Fremdenführer, z. B. Bahnhof, Dampfschiff, einkaufen, Getränke, Hôtel, Speisekarte. Tabellen belehren über englische und amerikanische Mafse und Münzen, auch ist dem Buche eine gedrängte Sprachlehre beigegeben. Das wertvollste aber sind die zahlreichen, in den Fufsnoten zum Wörterbuch niedergelegten Notizen über alle möglichen Eigentümlichkeiten, Sitten und Einrichtungen beider Länder, die zu kennen dem Fremden gut und nützlich ist.

William H. Crump, *English as it is spoken*, eine Reihe von Gesprächen über verschiedenartige Gegenstände wie The Enquiry, A Storm, Living in London, ist schon in 10. Auflage erschienen.

R. Gieglers Echos der neueren Sprachen sind allgemein bekannt. Das Jb. 5, VII, 3 erwähnte *Echo of Spoken English*, II. Teil, von Rob. Shindler (mit Wörterbuch von A. Fritzsche) liegt in zweiter, wie es scheint, unveränderter Auflage vor. Ein Plan von London ist dem Buche beigegeben.

9. Sprechübung.

Dr. H. Lewin hat in einer Programmabhandlung *Die Benutzung kulturhistorischer Bilder im neusprachlichen Unterricht, als Mittel zur Anknüpfung der in den Lpl. von 1892 vorgeschriebenen Sprechübungen* zwei der bekanntesten Lehmannschen Bilder, bürgerliches Wohnhaus und Inneres einer Stadt, in englischer und französischer Sprache beschrieben und Fragen und Antworten hinzugefügt. Auch ist beim zweiten Bilde auf Erweiterung des Stoffes geschickt hingewiesen. Vgl. NS. 1, 121.

10. Synonymik.

Überzeugt, dafs ein auf wirkliche Beherrschung einer fremden Sprache gerichtetes Lehrverfahren verpflichtet ist, den Schülern Anhaltpunkte für die richtige Wahl des Ausdrucks zu geben, umsomehr, als nach Münchs Bemerkung dem Ausländer manche grammatische Unrichtigkeit weit weniger Anstofs erregt, als gewisse Fehler gegen die Wortwahl, hat Dr. Engelbrecht Nader sich der Mühe unterzogen, *Englische Synonyma* für den Schulgebrauch zusammenzustellen. Im Gegensatz zu früheren synonymischen Arbeiten wird hier, getreu dem Grundsatz der Reform, dafs bei der Erlernung einer fremden Sprache von dieser selbst auszugehen ist, die Reihe der englischen Synonymen vorangestellt; ebenso richtig ist es, dafs eine Anzahl von Beispielsätzen der Erklärung des Gebrauchs der Synonyma voraufgeht, so dafs der Schüler imstande ist, aus ihnen schon die Regel des Gebrauchs abzuleiten. Diese Sätze sind den in Österreich sehr verbreiteten Unterrichtswerken der Herren Nader und Würzner, dem Elementarbuch der englischen Sprache und dem vortrefflichen Lesebuche, entnommen.

11. Litteraturgeschichte.

Des verstorbenen Professors van Dalen *Grundrifs der Geschichte der englischen Sprache und Litteratur* bildet einen Teil der Toussaint-Langenscheidtschen Unterrichtsbriefe und ist auch für sich allein, nunmehr in 8. Auflage erschienen. Mit welcher Oberflächlichkeit die neue Auflage besorgt ist, zeigt sich darin, dafs hinter den Namen Bancroft und Tennyson noch immer ein Raum für das Todesjahr dieser Autoren offen gehalten wird! Manches berührt geradezu komisch und heischt eine Änderung. So heifst es von O'Connel: „er arbeitete sich ohne Protektion zum Premierminister empor und vernachlässigte dabei nicht die Litteratur". — Dr. Emil Döhler, *An Historical Sketch of English Litterature* ist in 2. Aufl. nur unwesentlich verändert; vgl. Jb. 5 VII, 10. Vor Ad. Magers *Geschichte der englischen Litteratur von ihren Anfängen bis zur Gegenwart* warnt Ad. Müller, Archiv 91, 77 f. am Schlusse eines eingehenden Berichts; ebenso verurteilt Kölbing das Buch Engl. Stud. 18, 470 f.

12. Vokabularien. Wörterbücher.

Jb. 7, VIII 42 wurde des Französischen Vokabulariums von Dr. A. Rauschmaier gedacht, vgl. Phonet. Stud. 6, 341, NCbl. 7, 147, R. 12, 187 und 224. Derselbe Verfasser hat nunmehr ein ebenso an-[illegible]gtes *Englisches Vokabularium* auf etymologischer Grundlage und mit [illegible]infachter Aussprachebezeichnung für Mittelschulen und zum Privat-[illegible]rauch herausgegeben. Fleifs und Geschicklichkeit werden dem Büchlein [illegible]hgerühmt. BbR. 1, 221 macht Link nur geringe Ausstellungen; Müller, Archiv 92, 198 sieht nicht ein, in welcher Weise das Werk

bei der Fülle an Einzelheiten benutzt werden soll und kann sich von den etymologischen Bemerkungen wenig Nutzen versprechen. NCbl. 7, 333 f. greift E. Gugel die Lautbezeichnung an: „Unrichtigkeiten, Widersprüche, Pleonasmen, Inkonsequenzen, Unzulänglichkeiten — all das vermögen wir in dieser Aussprachebezeichnung zu entdecken, nur die versprochene Einfachheit vermifst man.“

Der in Mangolds Vortrag „Gelöste und ungelöste Fragen der Methodik“ aufgestellten Forderung, systematisch geordnete Vokabularien zusammenzustellen, entspricht G. Krüger, *Systematical English-German Vocabulary*. Es ist nach sachlichen Kategorieen geordnet: der menschliche Körper, Gesundheit, Nahrung und Getränke, Hausgerät u. a. m. Über den Rahmen des gewöhnlichen Vokabulars geht Krüger weit hinaus, indem er zahlreiche idiomatische Wendungen aufnimmt, auch unter dem Text auf Synonymik eingeht, Sprichwörter heranzieht, auf kulturelle Eigenheiten Englands aufmerksam macht. Familiäre Rede und Slang sind nicht ausgeschlossen. Den Gebrauch auf Schulen denkt sich der Verf. so, dafs bereits in den Tertien der Lehrer die ihm am wichtigsten erscheinenden Wörter lesen und anstreichen läfst, von Stunde zu Stunde vielleicht zehn; das nächste Mal werden sie in Frage und Antwort überhört; alle 14 Tage verwendet er sie zusammen mit dem übrigen aus Lesebuch und Grammatik gewonnenen Stoffe zu Klassenarbeiten. Den höheren Klassen bleibt die Vervollständigung des in III Erlernten überlassen. Wenn Verf. aber weiter verlangt, dafs der Lehrer dem umfangreichen Wörterverzeichnis noch aus seinen eigenen Kenntnissen Ergänzungen einfügen und der Schüler sie in sein durchschossenes Exemplar nachtragen soll, so rechnet er zu wenig mit der für solche Übungen verwendbaren Zeit. Dagegen könnte der Schüler recht gut auf die weifsen Blätter die ihm in der Lektüre begegnenden Phrasen privatim eintragen. — Muret, *Encyklopädisches Wörterbuch der englischen und deutschen Sprache* ist rüstig fortgeschritten, vgl. NCbl. 7, 117 und 371.

13. Zeitschriften.

Die am Ende des vorjährigen Berichts genannten Zeitschriften *Le Maître français* und *The English Teacher*, herausgegeben von H. P. Junker, sind in gleichem Umfange und mit gleichem Inhalt weiter erschienen. Einigen Wünschen giebt ZR. 17, 744 Ausdruck; besonders wird die Notwendigkeit betont, wenigstens einen Artikel in jeder Nummer mit phonetischer Umschreibung zu versehen, damit auch die Aussprache der Leser Besserung erfährt. Auf eine neue Zeitschrift, *Le petit Courrier*, Revue française à l'usage des Allemands, die in Ratzeburg erscheint, wird NS. 1, 545 empfehlend hingewiesen.

14. Encyklopädie.

Otto Wendt, der Verfasser der Encyklopädie des französischen Unterrichts, hat diesem verdienstvollen und allgemein als praktisch anerkannten Werke ein ganz ebenso angelegtes folgen lassen, eine *Encyklopädie des englischen Unterrichts*. Nach einem einleitenden Abschnitt über Wert und Bedeutung des neusprachlichen Unterrichts geht Wendt zu der geschichtlichen Entwicklung der Methodik des englischen Unterrichts über. Die Urteile bekunden auch hier überall ruhige Erwägung und klaren praktischen Blick. Besonderer Nachdruck ist naturgemäfs auf die Litteraturangaben selbst gelegt: dafs nicht jeder ohne weiteres mit den gelegentlich gefällten Urteilen einverstanden sein wird, ist natürlich, ebenso dafs einem hier und da einmal eine Ergänzung einfällt.

X.

Geschichte

E. Schmiele (Allgemeiner Teil).
O. Tschirch (Lehrmittel und Lesestoff).

I. Allgemeiner Teil.

1. Lehrpläne und Lehrverfahren im allgemeinen.

Zu den im sechsten Jahrgange angezeigten neuen preufsischen, bayerischen, württembergischen Lehrplänen sind inzwischen die revidierten Lehr- und Prüfungsordnungen für das Königreich Sachsen, die Grofsherzogtümer Sachsen und Hessen, für das Herzogtum Anhalt und die freie Stadt Hamburg gekommen. Die Lehrordnung für das Königreich Sachsen wurde durch die ministerielle Generalverordnung vom 6. Dezember 1891 bestimmt und sollte von Ostern 1892 an dem Unterrichte zu Grunde gelegt werden, neuerdings ist eine *Bekanntmachung, die Lehr- und Prüfungsordnung für die sächsischen Gymnasien betreffend*, vom 28. Januar 1893 gefolgt, die mit dem Beginne des Schuljahres 1893/94 in Kraft getreten ist. Als Lehrziel wird bezeichnet: „Sicherer Überblick über den allgemeinen Gang der Weltgeschichte; Bekanntschaft mit den Hauptbegebenheiten der politischen Geschichte sowie mit den bedeutenderen Vorgängen auf dem Gebiete des Kultur- und Geisteslebens in ihren Beziehungen zu einander und im Zusammenhange mit der Gesamtentwicklung. Genauere Kenntnis der vaterländischen, griechischen und römischen Geschichte.“ Der untere Kursus umfafst jetzt Sexta bis Untertertia einschliefslich mit je 2 Stunden; es ist demnach die von A. Baldamus (s. VI. Jg. S. 12) gewünschte Umwandlung des dreijährigen Kursus in einen vierjährigen eingetreten. Die Sexta macht die Schüler mit den wichtigsten griechischen Sagen und Bildern aus der griechischen und römischen Geschichte bis auf die punischen Kriege bekannt, die Quinta bringt die spätere römische Geschichte und gelangt in der deutschen Geschichte bis zum Tode Karls des Grofsen, für die beiden folgenden Klassen bildet der westfälische Friede die Scheidegrenze. Der obere Kursus weist für Obertertia und Untersekunda je [illegible], für die 3 obersten Klassen je 3 Stunden auf. Eine Veränderung in der

Stundenzahl der einzelnen Klassen hat demnach weder auf der Unter- noch auf der Oberstufe stattgefunden. Die Obertertia hat jetzt die griechische Geschichte — von der orientalischen ist nur so viel zu geben, wie zum Verständnis der griechischen unentbehrlich ist — bis 301, die Untersekunda die römische Geschichte bis zur Schlacht von Actium als Lehraufgabe erhalten; die drei oberen Klassen sind dem Mittelalter und der Neuzeit, vorzüglich der deutschen Geschichte gewidmet. Doch soll in Obersekunda „einleitungsweise das Wichtigste aus der römischen Kaisergeschichte“ mitgeteilt werden, und in den beiden Primen sollen in bestimmten Zwischenräumen Wiederholungen der alten Geschichte, insbesondere der für das Verfassungsleben besonders wichtigen Abschnitte stattfinden. In den 4 obersten Klassen sind aufserdem nach einem festen Plane ausgewählte Abschnitte aus der Geographie wiederholungsweise durchzunehmen. Die hinzugefügten Bemerkungen — keine genaue Wiedergabe der aus der Generalverordnung vom 6. Dezember 1891 — verlangen, dafs dieser Unterricht neben der Lehraufgabe noch die Liebe zum Vaterlande pflegen und die Jugend „für die idealen Aufgaben der Menschheit, wie sie uns in den sittlichen Lehren der Geschichte entgegentreten, begeistern“ soll. Das Hauptgewicht soll in allen Klassen nicht auf den Umfang und die Vollständigkeit des Wissens, sondern darauf gelegt werden, dafs das Wesentliche im Zusammenhange von Ursache und Wirkung lebendig erfafst wird. Auch auf der obersten Stufe sind der Eigenart des jugendlichen Geistes entsprechend die bedeutenden Persönlichkeiten in den Vordergrund zu stellen, bei der Behandlung von Zuständlichem (Kultur, Verfassung, Volkswirtschaft) übermäfsige Gründlichkeit und Verfrühungen zu vermeiden. Die Erörterung aller Fragen, für die nur der gereifte Mann volles Interesse und Verständnis haben kann, ist fernzuhalten. Die Gedächtnisarbeit ist möglichst zu beschränken und von den Geschichtslehrern jeder Anstalt im Einvernehmen mit dem Rektor festzusetzen, das Ausgewählte aber zum dauernden Besitze einzuprägen. Die Reifeprüfung ist überwiegend als Klassenprüfung der Oberprima aufzufassen; wird auf Früheres zurückgegriffen, so können nur die Hauptbegebenheiten verlangt werden. „Es ist unstatthaft, dafs dies Fach in den letzten Monaten vor der Reifeprüfung die häusliche Arbeit der Schüler in gröfserem Umfange für sich in Anspruch nimmt.“ Befreiung von der mündlichen Prüfung kann in diesem Fache, wie in jedem einzelnen anderen, der K. Kommissar gewähren, wenn der Schüler in dem letzten halben Jahre wenigstens Gutes geleistet hat. Wie in Preufsen sollen auch hier die Schüler in allen Klassen im zusammenhängenden Nacherzählen des Vorgetragenen geübt werden.

Die *Lehr- und Prüfungsordnung für das Grofsherzogtum Sachsen* hält an der bisherigen Stundenzahl fest und gewährt der Abschlufsprüfung, die hier auf die des künftigen Berufes wegen freiwillig sich meldenden Schüler beschränkt ist (Ministerial-Verfügung vom 29. Januar 1893), auf die Abgrenzung der beiden Kurse ebensowenig Einflufs wie das König-

reich Sachsen. In Anhalt sind keine Änderungen eingetreten. Hessen und Hamburg dagegen zeigen eine Annäherung an die preufsische Lehrordnung. Der hessische Lehrplan hat die Stundenzahl nicht verändert und bestimmt Quarta und Tertia für einen elementaren Kursus, der namentlich die feste Einprägung der Thatsachen und Jahreszahlen anzustreben hat, während der obere in den Sekunden und Primen eine mehr pragmatische Behandlung aufweist. Im deutschen Unterricht, der zwei Stunden mehr erhalten hat, wird in der Sexta das Wichtigste aus der griechischen, in Quarta das Wichtigste aus der deutschen Sage behandelt, in Quinta werden Bilder aus der deutschen Geschichte bis zu Kaiser Wilhelm I gegeben. Das Geschichtspensum der Quarta und der beiden Tertien deckt sich mit dem preufsischen, nur gelangt Obertertia bis 1815, und in Untersekunda wird noch das Sommersemester, bezw. ein diesem entsprechender Zeitraum der neuesten Geschichte gewidmet — früher schlofs der untere Kursus in Obertertia mit 1871 ab. Die noch übrige Zeit in dieser Klasse ist für die griechische, die Obersekunda für die römische Geschichte bestimmt. Die Verteilung in den Primen entspricht der in Preufsen. Vorgeschrieben wird, dafs dem Unterrichte kurzgefafste Lehrbücher zu Grunde gelegt werden, an die sich der Vortrag des Lehrers anschliefsen soll, und dafs auf der oberen Stufe, soweit angängig, Quellenschriftsteller für den Schüler nutzbar gemacht werden. — In Hamburg haben die Gymnasien für die beiden untersten Klassen je eine Stunde Geschichte erhalten, die mit dem deutschen oder geographischen Unterricht verbunden werden soll, im übrigen ist die Anzahl der Stunden in den einzelnen Klassen geblieben. Der Lehrstoff ist in Tertia und Untersekunda so einzuteilen, dafs die deutsche Geschichte der neuesten Zeit in der letztgenannten Klasse zum Abschlufs kommt. Die gesamte alte Geschichte ist demgemäfs wie in Preufsen in Obersekunda zu erledigen.

Einen kurzen Überblick über die Entwicklung und den jetzigen Stand des Unterrichtsbetriebes in unserem Fache giebt C. Rethwisch in seinem umfassenden Buche über *Deutschlands höheres Schulwesen.*

Gegen die jetzt in Geltung befindlichen preufsischen Lehrpläne erheben Bedenken A. Grumme und J. Froböse hinsichtlich der Beschränkung der alten Geschichte, zumal im oberen Kursus auf das eine Jahr der Obersekunda. Letzterer sagt: „Das ganze Fundament, auf dem sich allein ein wirkliches Verständnis der klassischen Schriftsteller, des Altertums aufbauen kann, die Kenntnis der klassischen Geschichte, der klassischen Tradition, der klassischen Sagen wird fortan für unsere Schule unsicher. Werfen wir nur gleich in diese Gruft, in der nun die klassische Geschichte begraben ist, den Thukydides, Herodot u. s. w. gefafsten Mutes hinterher.“ Ja er sieht bereits voraus, dafs nun auch das Verständnis Lessings, Goethes und Schillers schwinden wird. Es ist erstaunlich, welch eine Wirkung hier dem Wegfall dieser drei Geschichtsstunden zugeschrieben wird! Freilich hat Froböse früher selbst gegen die Bevorzugung der alten Geschichte auf den Gymnasien geeifert, und

er führt auch hier einen sonst wohl nicht erscheinenden Gesichtspunkt an: er will ausführliche Darstellung der alten Geschichte deshalb, weil auch die Schattenseiten der alten Welt zur Darstellung kommen sollen, weil nicht wieder die Geschichte in einer Weise vorgetragen werden soll, die den Schüler verführt, für die Republik als die allein menschenwürdige Staatsform zu schwärmen. Er schlägt sich aber selbst durch die Zeugenaussagen, die bekunden, dafs der früher in voller Breite erteilte Geschichtsunterricht gerade dies Resultat gehabt hat. Aber auch mit der Verteilung des Stoffes auf die beiden Primen ist er nicht einverstanden: sowohl dem Umfange wie der Bedeutung nach kommen die der Unterprima zugewiesenen Zeiten zu kurz, dagegen bleibt für die so verschwenderisch ausgeworfene Zeit in der Oberprima, bezw. der Untersekunda ein entsprechender Stoff nicht übrig. Das letztere wird wenig Zustimmung finden; das Bedenken, dafs das der Unterprima zugewiesene Pensum ein allzugewaltiges ist, ist hier von vornherein hervorgehoben worden. Froböse findet die Pensenverteilung der K. sächsischen Gymnasien sehr nachahmenswert; da er aber vorläufig auf deren Annahme nicht rechnen kann, so begnügt er sich damit, im Rahmen der jetzigen Ordnung für Unterprima als Endtermin den Beginn der Neuzeit zu verlangen.

Gegenüber Froböses Bedenken in Bezug auf die alte Geschichte wird einmal hervorgehoben werden müssen, dafs erst die Zeit lehren kann, inwieweit diese seine Schreckbilder berechtigt sind, dann aber, dafs, wie auch hier stets betont worden ist, der jetzigen Ordnung der griechischen und lateinischen Lektüre die Aufgabe zufällt, Ersatz zu bieten für die im Geschichtsunterrichte eingezogenen Stunden. Man darf bei einer gerechten Beurteilung wahrlich nicht übersehen, dafs für griechische und römische Geschichte die Gymnasien ganz besonders günstig daran sind, da hier die Schüler in einer grofsen Anzahl von Stunden unmittelbar an die Quellen selbst herangeführt und mit ihnen vertraut gemacht werden. Läfst sich das etwa von der deutschen Geschichte behaupten? Wie gar wenig Quellenmaterial kann hier mit den Schülern durchgearbeitet werden, und, wenn überhaupt, so ist dies nur durch eifrige Privatlektüre möglich. Aufser diesem, an sich günstigen Verhältnis aber fordern die Lehrpläne geradezu, dafs in der Auswahl der Klassiker auf den Geschichtsunterricht Rücksicht genommen werden soll, d. h. dafs nicht nur der sich hier bietende Stoff zum inhaltlichen Verständnis gebracht und sachlich ausgenutzt werden soll, sondern dafs auch nach dem Bedürfnis des Geschichtsunterrichts oder besser der Erkenntnis der Entwicklung und der Eigenart der Griechen und Römer die Schriften ausgewählt werden sollen. Es wird die Aufgabe der einzelnen Anstalten sein, immer wieder zu erwägen, welche Schriftsteller, in welchem Umfange ein jeder, ja welche Teile einer einzelnen Schrift gelesen werden, nach welchen sachlichen Gesichtspunkten die Lektüre fruchtbar gemacht werden soll. Aber auch die Litteratur bietet bereits in Erwägung der Fragen oder in praktischer Gestaltung der Auf- und Ausgaben dankenswertes Material. Schon in der Quarta sollen

lateinische Lektüre und Geschichtsunterricht in Verbindung treten. Neben Nepos werden hier vielfach Bücher gebraucht, die eben im Hinblick auf den parallelen Unterricht in der alten Geschichte auch andere Schriftsteller heranziehen. Von ihnen nennt W. Fries besonders das von H. Stein (Lesestoff nach Nepos und Livius) und das von Hans Müller (Lesestoff nach Nepos, Livius und Curtius). Mit Recht verlangt er, dafs in jedem Falle die drei grofsen Zeitabschnitte, auf die in der Geschichte sich das Interesse der Quartaner sammelt, in der Lektüre erscheinen: 1. Die Perserkriege, 2. der peloponnesische Krieg, 3. die punischen Kriege. Er bestimmt aus Nepos zur Lektüre die Lebensbilder des Miltiades, Themistokles, Aristides, Cimon, Alcibiades, Thrasybul, Epaminondas, Pelopidas, Hamilkar und Hannibal. Diese sollen aber keineswegs ganz gelesen werden, sondern mit Ausscheidung des minder Wichtigen. Freilich fehlt hierbei Alexander der Grofse, aber Fries findet es schwer, fast unmöglich, dessen Thaten auf engem Raume darzustellen. Ein reiferes Verständnis der genannten grofsen Zeiten gewinnt der Schüler später durch die Lektüre des Herodot und Xenophon, aber für Alexander den Grofsen findet sich auch hier in den klassischen Stunden nichts. E. Sparig hebt sehr richtig hervor, dafs der Primaner das Zeitalter des Unterganges der griechischen Selbständigkeit in den olynthischen und philippischen Reden des Demosthenes kennen lernt, die in einseitiger, partikularistischer Färbung den Macedonierkönig ausschliefslich als den tyrannischen Unterdrücker der griechischen Nation, die Macedonierherrschaft lediglich als das Grab der griechischen Freiheit hinstellen, während in Wahrheit die beiden grofsen macedonischen Könige alle noch lebensfähigen Kräfte des Griechentums sammelten, um dem Orient jene hellenistische Bildung zu erschliefsen, deren Spuren seitdem Jahrhunderte hindurch erhalten geblieben sind. Er schlägt deshalb als eine der weltgeschichtlichen Bedeutung des Alexanderwerkes ebensowohl als der dem Schüler sympathischen Persönlichkeit des Heldenkönigs angemessene Lektüre eine Auswahl aus Curtius vor, und zwar möchte er für diesen Schriftsteller, damit Geschichte und Lektüre nicht zu weit auseinander liegen, am liebsten 30 Stunden in dem letzten Semester der Untersekunda ansetzen. Welche Züge des Charakters, der Wirksamkeit Alexanders besonders zu behandeln sind, hat er im einzelnen dargelegt und danach einen Kanon aus den verschiedenen Büchern aufgestellt, der im ganzen 47 Seiten umfassen würde. Er verkennt dabei keineswegs, welche Einwendungen einerseits gegen Curtius selbst, andererseits gegen eine Neubelastung der auf die Abschlufsprüfung hinarbeitenden Klasse ihm gemacht werden können. Vielleicht könnte man auch an das erste Semester der Obersekunda denken: einige Stunden in der Klasse würden den Schüler einigermafsen mit dem Autor bekannt machen und Privatlektüre in den grofsen Ferien oder auch im zweiten Vierteljahr, wo gerade diese Zeit in der Geschichtsstunde zur Darstellung kommt, ihm die weitere Kenntnis dieser Abschnitte bringen (s. auch Hamdorf-Hoppe). Über die anderen lateinischen Klassiker findet man Weiteres bei Fries.

für Livius ist besonders an das früher besprochene Programm von C. Haupt zu erinnern.

Weiter kommt in Betracht, daſs jetzt den Lehrern der klassischen Sprache und der alten Geschichte von den verschiedenen Regierungen wetteifernd Gelegenheit geboten wird, sich mit den uns aus dem Altertum erhaltenen Überresten, ja mit dem geschichtlichen Schauplatze selbst bekannt zu machen. So werden in Preuſsen alljährlich in den Osterferien für Lehrer höherer Schulen in Berlin (1892 30, 1893 25 Teilnehmer), bezw. in Bonn, je nachdem sie der östlichen oder der westlichen Hälfte der Monarchie angehören, archäologische Kurse von hervorragenden Männern der Wissenschaft abgehalten. Doch können auch Nichtpreuſsen daran teilnehmen; so z. B. war Teilnehmer des Kursus von 1892 Professor Sixt vom Stuttgarter Karlsgymnasium. Die reichen Sammlungen der Berliner Museen werden den Teilnehmern von den sachkundigsten Führern gezeigt und erläutert, so z. B. ägyptische und assyrische Denkmäler von Erman, Schliemanns Ausgrabungen in Hissarlik, Tiryns, Mykenä von Winter, die Schätze aus Olympia, aus der Blütezeit der griechischen Kunst, aus Pergamon von Trendelenburg, Kekulé, Conze, antike Vasen und Geräte von Furtwängler, Münzen von v. Sallet. Auch Ernst Curtius und Mommsen beteiligten sich durch Vorträge an diesen Kursen. Ähnlich ist der in Bonn abgehaltene Kursus. Dieser zeigt den Teilnehmern nun aber noch die Römerbauten in Trier und Umgegend an ihrer ursprünglichen Stelle und besitzt damit einen Reiz, den das an Museumsschätzen so reiche Berlin entbehrt. Auch für das Königreich Sachsen ist im Berichtsjahre (Anfang April) im K. Skulpturensaale in Dresden ein für 20 Teilnehmer berechneter archäologischer Kursus abgehalten worden. Aber die Regierungen sind hierbei nicht stehen geblieben. Ist Italien schon von gar manchem Kollegen aufgesucht worden, so lagen doch Hellas und die Länder um das ägäische Meer bisher uns allzufern. Nun aber haben 1892 — das Groſsherzogtum Baden ist den übrigen Staaten darin vorangegangen — 12 badische Gymnasialprofessoren und Lehramtspraktikanten, 3 nichtbadische Gymnasiallehrer und 3 Professoren der Universität Freiburg eine Studienreise unternommen, deren Zweck es gerade war, den Teilnehmern eine möglichst allseitige und lebendige Anschauung von den Hauptstätten und Denkmälern der hellenischen Geschichte und Kulturentwicklung zu vermitteln, besonders insofern eine solche Anschauung den Unterricht in der alten Geschichte, sowie die Lektüre der Klassiker zu fördern und zu beleben geeignet ist. Die Reise war auf 10 Wochen (von Basel aus), die Kosten für jeden Teilnehmer auf 1400 Mk. veranschlagt, von denen die von der Groſsherzoglichen Regierung unterstützten Lehrer 450 Mk. zu bestreiten hatten. Die Führung hatten die beiden Freiburger Professoren Studniczka und Fabricius übernommen, deren Sachkenntnis, geschickte Leitung und persönliche Liebenswürdigkeit Anerkennung bei den Teilnehmern gefunden hat, und sie haben das vorgeschriebene Programm innegehalten (nur weniges, wie Ithaka, Ägina, das

Schlachtfeld von Pharsalus, Sardes ist ausgelassen worden). Zuerst landeten die Reisenden (Ausgangspunkt Ancona-Brindisi) auf Korfu, dann in Patras, gingen nach Olympia, wo Dörpfeld ihr Führer war, von hier nach Bassai, Messene, dann an den Strand nach Kalamai und von hier über den Taygetos nach dem seit dem Mittelalter das Eurotasthal beherrschenden Mistra. Darauf reisten sie dies Thal aufwärts nach Tripolitza, von hier mit der Eisenbahn nach Argolis, wo sie Tiryns, Nauplia, Mykenai, Korinth, das Asklepieion von Epidauros sahen. Am saronischen Meerbusen entlang gingen sie dann nach Athen und widmeten dessen Denkmälern und den Nachbarorten 16 Tage. Von hier aus fand (anstatt des Besuches von Ägina) eine Rundfahrt durch das Cykladenmeer statt (Tenos, Mykonos, Delos, Eretria, Oropus, Marathon, Sunion). Daran schloſs sich ein elftägiger Ausflug nach Mittelgriechenland und Thessalien (Platää, Theben, Orchomenos, Chäronea, Delphi, Thermopylai, Lamia, Pagasä, Larissa, Tempe). Von Thessalien kehrte die Reisegesellschaft (über Chalkis) zur See nach Athen zurück und setzte dann mit dem Dampfer nach Smyrna über. Von hier aus wurde mit der Eisenbahn das Kaysterthal, Magnesia am Mäander, wo Humann die Ausgrabungen leitete, aufgesucht, dann ging es zur See nach Norden, nach Pergamon, Mytilene, den Dardanellen, Sigeion, Hissarlik und endlich wurden noch Konstantinopel 5 Tage gewidmet. Die Heimreise erfolgte auf der Orientbahn. Welch einen Gewinn haben die Teilnehmer einer solchen Fahrt in der Anschauung der Bodenbeschaffenheit dieser geschichtlich so merkwürdigen Länder und Stätten, ihrer Vegetation, ihres Anbaus, der Lebensweise ihrer Bewohner; welchen Gewinn ferner für die geschichtliche Auffassung, wenn ihnen von kundigen Führern die Burg-, Städte- und Hafenanlagen von den ältesten Zeiten bis zu denen des byzantinischen Reiches gezeigt werden! Welch Gewinn ist es endlich, auch Leben und Treiben der heutigen Griechen kennen zu lernen.

In etwas anderer Form hat die österreichische Regierung solche Studienreisen ins Leben gerufen. Hier sind vom Kultusministerium seit 1892 Stipendien im Gesamtbetrage von jährlich 10 000 Gulden zu je 800 bis 1000 fl. für Lehrer der Mittelschulen zu Studienreisen nach Italien und Griechenland ausgesetzt, während deren die Lehrer im vollen Genuſs ihrer regelmäſsigen Bezüge bleiben. Auch diese Einzelreisen sind nicht Spezialstudien gewidmet, sondern verfolgen den Zweck, den mit den didaktischen Bedürfnissen der Mittelschule schon vertrauten Lehrern Gelegenheit zu geben, durch das Studium dieser wichtigsten aller Kulturländer ihre berufliche Ausbildung zu erweitern und dadurch in höherem Grade befähigt zu werden, den Schülern das Verständnis für das Geistes- und Kulturleben der klassischen Völker des Altertums zu erschlieſsen. Im Februar des Berichtsjahres sind zum erstenmal solche Stipendiaten nach dem Süden gegangen. Eine besondere Instruktion des Ministers giebt ihnen Weisungen und Ratschläge für Vorbereitung und Ausführung, und am Schluſs der Reise — Ende August — haben sie dann einen eingehenden Bericht für

das Ministerium auszuarbeiten. „Auch wird es ihnen nach der Rückkehr Bedürfnis sein, die Zwecke dieser Reisestipendien im Kreise ihrer Berufsgenossen durch Vorträge oder durch Besprechungen in Fachzeitschriften zu fördern.“

Endlich ist hervorzuheben, dafs gerade für die lebendige Erfassung des klassischen Altertums die Zahl der Anschauungsmittel in Wandtafeln, Bildersammlungen, Modellen, Gipsabgüssen, Münzensammlungen teils im Original teils in trefflicher Nachbildung stets im Steigen begriffen ist, die Ausführung eine immer vollkommenere wird (vgl. die Verhandlungen auf der Wiener Philologenversammlung HG. S. 174—177). Es wird nur Sache der Schule sein, überall an geeigneter Stelle von diesen vorhandenen Hilfsmitteln Gebrauch zu machen.

Alles in allem, die Sache der alten Geschichte steht so schlecht nicht, als man nach Froböses Aufsatz glauben sollte.

Bei den Anforderungen an die Arbeitskraft wird in Oberprima nicht übersehen werden dürfen, dafs in den letzten Monaten die Reifeprüfung naturgemäfs die Schüler in besonderem Mafse in Anspruch nimmt. Nach einem Erlafs des preufsischen Kultusministers werden aber Geschichtswiederholungen auf der obersten Stufe überhaupt entweder gar nicht oder nur in einem sehr geringen Umfange möglich sein. Der Minister tadelt es, dafs „die mit Recht verurteilten Geschichtswiederholungen zu ersichtlich schwerer Bedrückung der Prüflinge nach wie vor stattfinden, da der Geschichtslehrer den Prüflingen eröffnet hat, dafs er sich zur Abgabe des über Entbindung von der mündlichen Prüfung entscheidenden Prädikats nur auf Grund einer von ihm gegen Weihnachten abzunehmenden Prüfung in stand gesetzt finden werde“. Gleichen Tadel erfährt die von dem betreffenden Lehrer gegebene Anregung, die Oberprimaner möchten die alte Geschichte wiederholen, „da es nicht ausgeschlossen sei, dafs die alte Geschichte im Anschlufs an die Übersetzung der Klassiker herangezogen werde“. „Für die Folge ist jede eigenmächtige Änderung der für die Reifeprüfungen gestellten Forderungen und des dafür vorgeschriebenen Verfahrens mit ernster disziplinarer Ahndung zu bedrohen.“ Der Minister will, dafs der zum Ärgernis gewordenen Gewohnheit der Wiederholungen für die Zwecke der Reifeprüfung ein Ende gesetzt und der Erweis des inneren Verständnisses und der geistigen Aneignung gegenüber einem rein gedächtnismäfsigen Wissen äufserer Daten gebührend betont werde. Volle Zustimmung findet der Erlafs in einem im Pädagogischen Archiv wiedergegebenen Aufsatze aus den Grenzboten (*Die alte Geschichte von der alten Geschichte*). Froböse macht auf die andere Seite aufmerksam, dafs es ohne ein gewisses Quantum gedächtnismäfsigen Wissens nicht abgeht, dafs die Abiturienten den unerläfslichen Gedächtnisstoff nicht ohne anstrengende häusliche Wiederholung sich aneignen können, dafs die geistige Aneignung und das innere Verständnis bei den jugendlichen Geistern ziemlich enge Grenzen auf dem Gebiete der Geschichte hat, dafs

man sich hüten soll, anstatt historischen Sinnes Unverstand, absprechendes Wesen und Vorwitz zu erziehen.

Das Berichtsjahr ist insofern von besonderer Bedeutung, als in ihm zum erstenmal deutsche Historiker, Universitätslehrer, Archivare und Bibliothekare, wie Lehrer der höheren Schulen zu München in einer Sonderversammlung zusammengetreten sind, um Fachfragen zu erörtern. Ursprünglich für den September 1892 geplant, fand sie wegen der in jenem Jahre herrschenden Choleragefahr erst am 5. bis 7. April 1893 statt. Der Gedanke einer solchen fachmännischen Beratung ist von einem Kreise Münchener Historiker ausgegangen; den Anlafs hat nach der Eröffnungsrede des Professors F. Stieve (München), des Vorsitzenden des berufenden Ausschusses, die Thatsache gegeben, dafs bei der Beratung der Schulreform die Regierungen den Rat der Historiker von Fach zu hören nicht für nötig befunden hätten, und die Erwägung, in welcher Weise eine Beeinflussung der Reformbewegung durch Männer vom Fach zu erzielen sei. Ursprünglich war nur an eine Versammlung von Lehrern der Hochschulen gedacht worden, dann aber hatte man sich nach dem Beispiel der Mediziner und Geographen dafür entschieden, Einladungen in dem angegebenen weiteren Umfange ergehen zu lassen. Es waren 105 Historiker der Einladung gefolgt. Naturgemäfs war unter ihnen Bayern und Süddeutschland überhaupt am stärksten vertreten, Norddeutschland dagegen nur sehr schwach; von Schulmännern waren aus dem Norden H. Peter aus Berlin, Direktor Friedländer aus Hamburg und Direktor Martens aus Marienburg erschienen. Ihnen ist etwa noch Kropatschek hinzuzurechnen, wenngleich er schon lange aufserhalb des Unterrichtsbetriebes steht. Zum ersten Vorsitzenden wurde auf Stieves Vorschlag der Wiener Professor Huber, zum zweiten der Münchener Heigel gewählt. Entsprechend dem Ausgangspunkte der Zusammenberufung stand in erster Linie auf der Tagesordnung die Frage: Inwieweit hat der Geschichtsunterricht als Vorbereitung zur Teilnahme an den Aufgaben zu dienen, die das öffentliche Leben der Gegenwart an jeden Gebildeten stellt? Damit ward gleich die daraus folgende weitere Frage verbunden: Wie ist demgemäfs der Geschichtsunterricht zu erteilen? Die Berichterstattung für diese Fragen war Direktor Martens übertragen worden, dessen Ansichten aus seinem für die Direktorenversammlung der Provinzen Ost- und Westpreufsen im Vorjahre erstatteten umfassenden Bericht bekannt waren, der dann auch in einer Sonderausgabe vorlag (s. den vorigen Jahresbericht S. 9—14). Er stellte jetzt für die erste Frage zwei Thesen auf: 1. Der Geschichtsunterricht wird seinem Teile, für das öffentliche Leben der Gegenwart vorzubereiten, gerecht, wenn es ihm gelingt, das Staatsbewufstsein als die allbeherrschende, verantwortungsvolle Pflicht gegen den Staat zu lehren und zum unverlierbaren Besitztum des Einzelnen zu machen. 2. Diese allgemeine Aufgabe des Geschichtsunterrichtes hat sich nach zwei Richtungen zu erfüllen, einmal in der des Verstandes (historischer Sinn), dann in der des Herzens und der Gesinnung

als der Erzeugung der Kraft und Bereitwilligkeit, im Sinne der gewonnenen Erkenntnis zu handeln (politischer Sinn). Dem gegenüber stellte der erste Korreferent, der Münchener Professor Dove, die Thesen auf, dafs 1. der Geschichtsunterricht dem öffentlichen Leben hinlänglich durch die Lösung seiner eigenen Aufgabe dient, den Grund für eine historische Bildung des Einzelnen zu legen. 2. Hierzu gehört erstens historisches Wissen, d. h. eine umfassende und sichere Kenntnis der wichtigen geschichtlichen Thatsachen in ihrem Zusammenhange, zweitens historischer Sinn, d. h. die Gewöhnung, jedes Zeitalter aus der Gesamtheit seiner besonderen Verhältnisse heraus zu begreifen und zu beurteilen, zugleich jedoch die Begebenheiten und Zustände desselben als das Ergebnis einer vorausgegangenen Entwicklung zu erfassen und zu schätzen, sowie ferner ein geistiges Augenmafs für das Grofse und Kleine an Menschen und Dingen. Die beiden ersten Thesen des zweiten Mitberichterstatters, des Breslauer Professors Kaufmann, stimmen mit den eben angegebenen fast vollständig überein, doch verlangt er in der zweiten These aufser historischem Wissen und historischem Sinn auch „die Erweckung der Vaterlandsliebe und eines strengen Pflichtbewufstseins gegen den Staat“. Wenn er sich hier Martens nähert, so verlangt er doch gleich in einer dritten These, dafs vom Geschichtsunterricht jeder Versuch fernzuhalten sei, die Jugend zu bestimmten Ansichten über politische, kirchliche oder soziale Fragen und Parteien zu erziehen. Aus den auf die Gestaltung des Unterrichts nach diesen prinzipiellen Standpunkten bezüglichen zahlreicheren und umfangreicheren Thesen für die zweite Frage wird es genügen hervorzuheben, dafs alle drei Berichterstatter darin übereinstimmen, dafs das Schwergewicht auf der politischen Geschichte liegt, dafs sie aber darin auseinandergehen, dafs Martens die Geschichte der Neuzeit in den Vordergrund stellt, Dove und Kaufmann der Geschichte des Altertums wegen ihrer dem jugendlichen Verständnis angemessenen Einfachheit den vornehmsten propädeutischen Platz anweisen. Kaufmann wendet sich geradezu gegen die preufsischen Lehrpläne von 1892 und verwirft die Verkürzung der alten Geschichte, weil sie die humanistische Aufgabe des Gymnasiums gefährde und den Geschichtsunterricht gerade der besten und dem Mifsbrauch am wenigsten ausgesetzten Hilfsmittel für die Ausbildung des politischen Verständnisses der Jugend beraube. Beide Korreferenten machen beim Jahre 1871 Halt, während Martens bis zur Gegenwart fortschreitet. Letzterer will bezüglich der sozialpolitischen Entwicklung die Thatsachen der alten, mittleren und neueren Geschichte bewufst unter den sozialpolitischen Gesichtspunkt stellen, vornehmlich aber die wirtschaftlichen Verhältnisse des [d]eutschen Volkes berücksichtigen, so dafs nicht nur Verständnis für die [s]oziale Frage der Gegenwart geweckt, sondern auch die Mittel und Wege [z]ur Bekämpfung der heutigen Sozialdemokratie gezeigt werden. Die beiden [K]orreferenten wünschen auf der obersten Stufe eine durchaus objektive, [v]on aller Tendenz freie Erläuterung der gegenwärtig in Staat, Kirche, [R]echt und Volkswirtschaft bestehenden Ordnungen und Verhältnisse, er-

warten aber nur dann Nutzen davon, wenn Studiengang und amtliche Prüfung der künftigen Lehrer der neueren Geschichte ausdrücklich auch auf das Gebiet der Staatswissenschaften erstreckt werden. Kaufmann betrachtet mit Recht als eine unerläfsliche Vorbedingung für eine gedeihliche Wirkung des Geschichtsunterrichts, dafs auf die Lehrer keinerlei Druck von politischen oder kirchlichen Behörden geübt wird, und dafs ihnen nicht durch Überlastung die Möglichkeit wissenschaftlicher Vertiefung und Erfrischung abgeschnitten wird. Nach der Rede des Berichterstatters, der den erziehlichen Zweck über den wissenschaftlichen stellte, Staatsbewufstsein und Vaterlandsliebe als sich deckend nicht anerkannte, eine zielbewufste Teilnahme der Gebildeten an dem öffentlichen Leben als unabweisbar forderte, nach denen der Korreferenten, von denen Dove im ersten Fall die Geschichte als eine Magd betrachten mufs und in dieser Richtung einen Rückfall in überwundene Zeiten sieht, aber auch die Benutzung von Quellenwerken und eine Art wissenschaftlichen Betriebes des Geschichtsunterrichts für die Schule verwirft, ergab die lebhafte Debatte einmal eine Verstimmung süddeutscher Herren (Egelhaaf-Stuttgart), die alle diese Thesen gar nicht als notwendig anerkannten, sich durch die Äufserungen des Kaisers über den Geschichtsunterricht „auf das stärkste berührt“ erklärten, da dieser allen Anforderungen des Staates genüge, sodann eine überwiegende Strömung gegen die Martensschen Anschauungen — Prof. Prutz erklärte, dafs die Schule überhaupt nicht für das staatsbürgerliche Leben erziehe — nur vereinzelt fand Martens Zustimmung bei Professor Böhtlingk (Karlsruhe) und Oberlehrer Klatt (Berlin). Die Debatte wurde auch am Nachmittage fortgesetzt und schliefslich die Thesen der beiden Korreferenten abgelehnt und der Vermittelungsvorschlag Stieves — zu dessen Gunsten Martens seine Thesen zurückgezogen hatte — angenommen. „Der Geschichtsunterricht kann und soll nicht in der Weise als Vorbereitung zur Teilnahme an den Aufgaben des öffentlichen Lebens dienen, dafs er in systematischer oder auf eine bestimmte Gesinnung hinzielender Weise für dasselbe vorbereitet, sondern er hat zu dem angegebenen Zweck lediglich die geschichtlichen Kenntnisse zu übermitteln, welche zur späteren Teilnahme am öffentlichen Leben befähigen und Interesse für diese Teilnahme erregen.“ Stieve hatte noch hinzugesetzt „und zwar insbesondere durch Erweckung der Vaterlandsliebe und eines strengen Pflichtbewufstseins gegen den Staat“, aber gerade diese bedeutungsvollen Worte wurden gestrichen. „Die weitere Verhandlung über die zweite Frage wurde auf den dritten Tag verschoben. An diesem Tage wurde das Mifsliche des angenommenen Antrages allgemein anerkannt, da die Ablehnung des Schlufssatzes zu Verdrehungen und gehässigen Mifsdeutungen führen könne. Schliefslich einigte man sich dahin, den ganzen Stoff des ersten Tages der nächsten Versammlung deutscher Historiker zur wiederholten Beratung zu überantworten.“

Am zweiten Verhandlungstage wurde das Thema erörtert, wie die historischen Seminare an den Universitäten einzurichten und zu leiten

seien. Hierbei warf Prof. Stieve die Frage auf, ob deren Thätigkeit mehr auf die Ausbildung von Forschern oder auf die Ausbildung von Lehrern zu richten sei, eine Frage, die Verwandtschaft mit der des ersten Tages zeigt und in einem beiden Seiten gerecht werdenden Sinne Beantwortung fand. Bestimmte Thesen waren von dem Referenten Prof. W. Arndt (Leipzig) nicht vorgeschlagen und wurden auch aus der Versammlung nicht aufgestellt. Der dritte Tag war der Frage gewidmet, welche Erleichterungen in Benutzung von Archiven und Handschriftensammlungen anzustreben seien (Prof. K. Th. Heigel-München). Die eingehendste Darstellung dieses Historikertages bietet nach dem stenographischen Berichte C. Hammer in ZG.; der zweite Korreferent hat selbst einen Bericht im HG. erstattet.

Dieselbe Frage, die die Historiker in München am ersten Tage beschäftigte, ist in Sonderschriften von K. Biedermann und E. Ulbricht behandelt worden. Ersterer findet den Begriff „Staatsbewufstsein“ zu vieldeutig, vermifst bei Martens greifbare Beispiele für die Anwendung seines Begriffes, und wo er sie findet, sind sie ihm nicht erfreulich. „Eine sozusagen theoretische Vorbereitung des Schülers für seine dereinstige Teilnahme an den Aufgaben der Gegenwart im Geschichtsunterricht soll erfolgen teils durch Vergleichung früherer Einrichtungen mit den jetzigen teils durch Aufzeigung des natürlichen und unaufhaltsamen Ganges der Entwicklung unserer Kultur.“ Doch will auch Biedermann, dafs in dem Gemüt des Schülers eine solche Willensrichtung geweckt und befestigt werde, vermöge deren er einst am besten imstande sein wird, seine Pflichten als Mensch und Bürger zu erfüllen, d. h. in der Richtung auf die Unterordnung eines jeden Einzel- und Sonderinteresses unter ein höheres Allgemeininteresse.

Abweichend von dem in weitesten Kreisen u. a. durch seine Bemühungen um die Bevorzugung der Kulturhistorie im Geschichtsunterrichte der höheren Schulen bekannten Leipziger Professor zeigt sein Landsmann, der durch seine in Gemeinschaft mit Kämmel herausgegebenen trefflichen Grundzüge der Geschichte u. a. vorteilhaft bekannte Dresdener Oberlehrer E. Ulbricht eine Martens nahe verwandte Auffassung. Er erblickt die Aufgabe des Geschichtsunterrichts in der Erzeugung des historischen Denkens, d. h. des Auffassens und Verstehens der geschichtlichen Ereignisse und des Anteils der handelnden Personen an ihnen auf Grund der begleitenden Zeitumstände und aus dem Geiste ihrer Zeit, der Eigenart eines Stammes und Volkes in der Abhängigkeit von der umgebenden Natur, der Vergangenheit in ihrer objektiven Erscheinung, losgelöst von den Strömungen und Anschauungen des Tages, der Gegenwart als eines notwendigen Ergebnisses der Vergangenheit. Freilich kann das Gymnasium nur die Grundlagen zu einer historischen Bildung geben, aber etwas von dem ethischen Gewinn, der sittlichen Kraft, die solch ein geschichtliches Studium aus sich selbst erzeugt, vermag es seinen Zöglingen mit auf den Lebensweg zu geben. Den Kern dieser ethischen Wirkung findet er in der politischen Gesinnung, dem politischen Pflichtgefühl, dem Staats-

bewufstsein, das auch er definiert als das aus der historischen Erkenntnis vom Wesen und Wert des Staates erwachsende Bewufstsein von der Verantwortung eines jeden Bürgers dem Staate gegenüber. Diese Idee braucht nicht erst durch die Reflexion in die Geschichte hineingetragen und lehrhaft aus ihr entwickelt zu werden, aber sie kann durch die Methode des Geschichtsunterrichts in das Bewufstsein übergeführt und zur sittlichen Kraft entwickelt werden. Ulbricht weist dann andererseits darauf hin, dafs unser Volk nicht wie England in einem Jahrhunderte langen Entwickelungsprozesse, sondern sprungweise binnen wenigen Jahrzehnten zur umfassendsten Mitwirkung am staatlichen Leben, in Verwaltung und kommunalem Ehrenamt, auf der Geschworenenbank und an der Wahlurne berufen worden ist, dafs mit diesem eiligen Gange der politischen Entwicklung die politische Bildung nicht hat gleichen Schritt halten können. Um diese politische Bildung also handelt es sich jetzt, und da die Erziehung immer an die besondere Aufgabe einer Nation und einer bestimmten Epoche anknüpfen mufs, so hat nach und neben der Erziehung in der Familie die Schule die Pflicht, vorzüglich durch den Geschichtsunterricht, dafür zu sorgen, dafs wenigstens eine möglichst grofse Anzahl der künftigen Staatsbürger zur Erkenntnis der geschichtlichen Grundlagen des Staates und zu einem lebendigen und pflichteifrigen Staatsbewufstsein erzogen wird. So will er denn vor allem politische Geschichte lehren und lehnt die weitgehenden Ansprüche der kulturhistorischen Richtung sowie eine systematische Mitteilung der Elemente der Volkswirtschaftslehre ab. „Die Geschichte ist so voll von Thatsachen volkswirtschaftlicher und sozialpolitischer Art, und deren bestimmender Einflufs auf die Geschicke der Völker so augenscheinlich, dafs ihre unmittelbare Beweiskraft kaum theoretischer Begründung bedarf“. Wie er sich die Behandlung der Geschichte in den verschiedenen Klassen und in den beiden Kursen — natürlich nach dem sächsischen Lehrplan von 1893 — denkt, legt er hierauf im einzelnen dar und bietet eine Reihe beachtenswerter und lehrreicher Fingerzeige.

Zeichnet Ulbricht hier den gesamten Lehrgang vorzüglich nach dem einen bestimmten Gesichtspunkte, so bietet das Königstädtische Realgymnasium zu Berlin den Entwurf eines Lehrplanes für die Anstalt überhaupt. Die Lehraufgaben für die einzelnen Klassen werden genau bestimmt und für Sexta bis Untersekunda einschliefslich auch Weisungen für die Art des Unterrichtsbetriebes für den Lehrer beigefügt. Billigung verdient, dafs schon in der Sexta auf die Anknüpfung an die Gedichte und Erzählungen des Lesebuches hingewiesen und Veranschaulichung durch die Lehmannschen, Gutknechtschen kulturgeschichtlichen Bilder u. a. sowie durch eine Sammlung guter Porträts, Medaillen u. a. verlangt wird, dafs in allen Geschichtsstunden die Wandkarte zur Hand sein soll, um jeden der vorkommenden geographischen Namen sofort auf ihr aufweisen zu können. Zweckmäfsig ist auch die Hervorhebung des Umstandes, dafs sehr viel Schüler in der Quarta die alte Geschichte zum letztenmal haben, und di

Forderung, dafs typische Erscheinungen der antiken Kultur mit Hilfe von Anschauungsmitteln ihnen hier vorgeführt werden, wie ägyptische Tempel, Pyramiden, Sphinxe, Hieroglyphen, assyrische Reliefs, die Akropolis von Athen. Auch auf die Benutzung des Skioptikons wird hingewiesen. Zustimmung verdient auch die Weisung, dafs der Lateinlehrer im Einvernehmen mit dem Geschichtslehrer die entsprechenden Lebensbeschreibungen im Cornelius Nepos behandelt, nicht weniger die für den Lehrer der Obertertia, dafs er seine Schüler zum Besuche des Hohenzollernmuseums, der Ruhmeshalle, des Märkischen Museums anregen, am besten sie selbst dorthin geleiten soll.

Natürlich wird auch die Bedeutung der Privatlektüre für die Förderung des Schülers hervorgehoben und eine zweckmäfsige Ausstattung der Klassenbibliotheken verlangt. Es mag gestattet sein, um so mehr, als die beiden Ausgaben Ostern 1893 erschienen sind, an dieser Stelle nochmals auf die von Fr. Junge zunächst als Ergänzung zu David Müllers Geschichte des deutschen Volkes zusammengestellten *Quellen und Hilfsmittel zur deutschen Geschichte* hinzuweisen (s. vorigen Jahrgang S. 58 f.). Hier werden, nach den einzelnen Abschnitten des weitverbreiteten Müller-Jungeschen Buches geordnet, die Hauptquellen und die wichtigsten modernen Bearbeitungen und zwar nicht nur dem Titel nach, sondern mit genauer Angabe der in Betracht kommenden Abschnitte angeführt, aus denen der Lehrer und der Gebildete Belehrung und Anschauung gewinnen kann. Im Umfange hat Junge sich mit Recht die Beschränkung auferlegt, zunächst nicht mehr Bücher zu nennen, „als jede Durchschnitts-Schulbibliothek für Lehrer und lernbegierige Schüler enthalten mufs“; immerhin werden auch in nicht kleinen Bibliotheken noch so manche der angeführten Werke fehlen.

Einen eifrigen Anhänger für die Ordnung der Geschichte nach Generationen hat O. Lorenz in Johannes Müller gefunden. Müller prüft das von jenem aufgestellte Gesetz an seinen Landesfürsten, den Wittelsbachern, seit Kaiser Ludwig dem Bayern, und an den englischen Herrschern von 1300—1700, die fünf verschiedenen Häusern angehören, und findet es überall bestätigt mit Ausnahme der Tudors, die in zwei Generationen ein ganzes Jahrhundert erfüllen. Aber sie starben dafür auch aus. Wenn er anstatt der kraftlosen Könige aus dem Hause Lancaster die Yorks einsetzt, findet er auch hier eine andere Regel bestätigt, die für sämtliche Regentenhäuser des Abendlandes gelten soll: die erste Generation eines Jahrhunderts setzt im Durchschnitt erst mit Ablauf des ersten Dezenniums mit ihrer Wirksamkeit ein und endet dieselbe unter normalen rhältnissen im fünften Dezennium; die zweite oder mittlere Generation ginnt ihre historische Wirksamkeit durchschnittlich in den vierziger hren und beendet sie Ausgangs der siebziger, beziehungsweise Anfangs :r achtziger Jahre; die dritte Generation umfafst die zwei letzten Dezenen des abschliefsenden, das erste des beginnenden Jahrhunderts. Mit -sen Aufstellungen vergleicht er nun E. Brückners „Klimaschwankungen

seit 1700“ (1890), der nachgewiesen hat, dafs in durchschnittlich 34jährigen Perioden nassere und kühlere Jahreszeiten mit wärmeren und trockeneren abwechseln, und kommt zu dem Resultat: „Es fallen die Hochstandsjahre der nafskalten Perioden während der letzten 5 Jahrhunderte im ganzen und grofsen mit den den Wechsel der Generationen bezeichnenden Jahren zusammen. Wärme und Feuchtigkeit, die allgemeinen Lebensbedingungen aller pflanzlichen und tierischen Organismen, beherrschen wie in räumlicher Beziehung die Verbreitung, so in zeitlicher Hinsicht die Lebensdauer der Menschengeschlechter.“ Die Kenntnis dieser Gesetze macht nun das Erlernen zahlreicher Jahreszahlen überflüssig und erleichtert die sonst so schwere Vorstellung von dem Zusammenleben und gleichzeitigen Wirken verschiedener Personen. Auch die welthistorischen Ideen treten nach ihm mit einer gewissen Regelmäfsigkeit in genialen Gestalten hervor, und zwar bringt er dies wieder mit den über mehrere Jahrhunderte sich erstreckenden Klimaschwankungen in Verbindung. Solche Sturm- und Drangperioden der Menschheit sind ihm z. B. 600 v. Chr. und 600 n. Chr. Die Generationenlehre bietet im Geschichtsunterrichte endlich auch den Vorteil, den durch Vererbung vor sich gehenden Fortschritt alles geschichtlichen Lebens möglichst deutlich vor Augen zu stellen (Konstantin der Grofse über den „religiösen Parteien“ stehend; Konstantinus und Valens heftige Arianer; Gratian und Theodosius ebenso heftige Athanasianer). So vollenden ihm die Geschlechter der Menschen nach gleichmäfsig wiederkehrenden Naturvorgängen ihres Daseins Kreise, und hier ist für ihn, wenn irgendwo, die Brücke zwischen der historischen und der naturwissenschaftlichen Betrachtungsweise.

Einen Verteidiger hat die rückschreitende Methode an dem Kieler Dozenten der deutschen Litteraturgeschichte E. Wolff gefunden. Ausgehend von seinem eigenen Fache, in dem er mit Erfolg den Versuch gemacht hat, seinen Zuhörern rückwärts schreitend die Stellung der einzelnen Schriftsteller zu veranschaulichen, weist er darauf hin, dafs die Zustände der Gegenwart immer stillschweigend die Grundlage für ein Erkennen der Vergangenheit bilden, dafs dem Lehrer, wenn er etwas Fernes dem Begriffsvermögen des Schülers anzunähern versucht, sich unwillkürlich Vergleiche aus der Gegenwart aufdrängen, und führt als lehrreiches Beispiel an, wie Mommsen in seiner römischen Geschichte verfährt. Das rückschreitende Verfahren entspricht der wissenschaftlichen Einzelforschung. Die Erscheinungen sind gegeben, die Aufgabe besteht im Zurückführen auf die Quellen. Daraus ergiebt sich schon, dafs das Streben, die Methode ein für allemal in einem Lehrbuch für Schüler festzulegen, verkehrt ist.

Die Anschauungen über die zweckmäfsige Gestaltung der dem Unterricht zu Grunde zu legenden Bücher gehen überhaupt noch sehr auseinander. Die für den Unterricht in den mittleren Klassen gebräuchlichen Lehrbücher findet R. Thiele fast durchweg wenig zweckmäfsig. Er tadelt einmal, dafs sie vom Allgemeinen zum Besonderen gehen, dann, dafs sie zu viel

Stoff enthalten, endlich, dafs sie in einer gedrängt erzählenden Form abgefafst sind, die dem Schüler zu eigenem Nachdenken, eigener Ergänzung und Kombination keinen Spielraum übrig läfst und ihn zur Selbstthätigkeit nicht anregt, und verlangt Hilfsbücher, die für sich nicht verständlich sind, nicht die eingehende Geschichtserzählung des Lehrers entbehrlich machen, die Lehrbuch und Zahlentabelle (Kanon) vereinigen. Er will den zu lernenden Zahlen kurze, übersichtliche und daher zur Wiederholung geeignete Erklärungen beifügen, die wichtigsten Angaben durch den Druck kenntlich machen, endlich am Schlufs gröfserer Abschnitte genealogische Tafeln, aber nur mit den unentbehrlichsten Namen einschalten. An einigen Beispielen sucht er das Verfahren klar zu machen. Neben diesen tabellarischen Lehrbüchern verlangt er die Lektüre ausführlich erzählender Darstellungen in biographischer Form, ohne dafs indessen in dieser Hinsicht ein Zwang ausgeübt werden soll.

E. Stutzer wieder findet, dafs der erste von Thiele hervorgehobene methodische Fehler ohne Bedeutung ist, da der Lehrer ja nicht sklavisch dem Buche folgt; die zweite Ausstellung erkennt er an, dann aber erklärt er in Bezug auf die von jenem vorgeschlagene Form der Lehrbücher, dafs die zwischen der Erzählung des Lehrers und einem solchen tabellenähnlichen Hilfsmittel gähnende Kluft für einen Durchschnittsschüler auf dieser Stufe unausfüllbar ist, dafs Gemüt und Einbildungskraft zu kurz kommen würden. Er ist, auch um den Schülern das Wiedererzählen, die Auffrischung nach längerer Zeit zu erleichtern, für solche Leitfäden wie die „praktisch vorzüglich bewährten“ von David Müller-Junge. Dagegen scheint ihm ein Hilfsmittel, das ein Mittelglied zwischen Zeittafel und Lehrbuch bildet, durchaus und allein geeignet, als Grundlage für die von Zeit zu Zeit vorzüglich auf der obersten Stufe anzustellenden, den Stoff nach verschiedenen Gesichtspunkten gruppierenden Wiederholungen zu dienen. Die in den oberen Klassen gebräuchlichen Lehrbücher haben fast durchweg seinen Beifall nicht, weil sie das Pensum der mittleren Klassen wiedergeben. Dies soll der Schüler vielmehr aus dem Lehrbuche der Mittelstufe jedesmal wiederholen, das Lehrbuch der Oberstufe aber soll der Vertiefung, denkenden Betrachtung und Durchdringung des Lehrstoffes durch die methodischen Mittel der übersichtlichen Einteilung und Anordnung, klaren Gruppierung, Hervorhebung aller leitenden Gesichtspunkte, die den inneren Zusammenhang und die Entwicklung klar machen, dienen. Am liebsten würde er es sehen, wenn die Schüler als Abschlufs der Lehrstunde die Grundlinien des Erarbeiteten selbst aufzeichneten (Systemheft); da aber die Zeit nicht ausreicht, so will er gedruckte Dispositionen zu runde gelegt sehen, wie er sie z. B. selbst in seinen *Übersichten zur reufsisch-deutschen Geschichte* (s. VI. Jg. S. 50f.) gegeben hat. Die bneigung der Schüler, sich eine sichere Anschauung von der geograhischen Lage der in Betracht kommenden Orte zu verschaffen, die hier hon wiederholt hervorgehoben ist, hat auch er kennen gelernt und

plädiert zu deren Bekämpfung für Karten, die in die Lehrbücher selbst eingeheftet sind, wie bei David Müller-Junge.

Wieder anderer Ansicht ist F. Hornemann. Er will dem Unterricht ein Hilfsbuch zu Grunde legen, das in zusammenhängender Erzählung und Schilderung den geschichtlichen Stoff zur Bearbeitung darbietet, soweit ihn der Schüler sich dauernd einprägen soll; er will nicht die Führung durch einen tafelförmigen Leitfaden und nicht die Füllung und Belebung der kurzen Angaben durch ein historisches Lesebuch. Dagegen verlangt er, dafs in allen Lektürestunden, den deutschen wie den alt- und neusprachlichen, der Lesestoff durch die Rücksicht auf den Geschichtsunterricht bestimmt und das geschichtliche Interesse das Rückgrat für den Gesamtkörper der höheren Schulbildung werde.

Auf eine Lücke in den österreichischen Lehrbüchern — aber auch auf die unsrigen trifft die Bemerkung zu — macht A. Wotke aufmerksam. Überall scheint nach Alexanders des Grofsen Tode das Griechentum in tiefen Schlaf versunken. In Wahrheit ist aber der Genius des griechischen Volkes nicht untergegangen, sondern hat in der hellenistischen Zeit ein neues kräftiges Leben entwickelt. Nicht die Diadochenkämpfe sollen notdürftig geschildert, sondern die Kulturzustände dargestellt werden, deren Einflufs auf römische, ja auf unsere Verhältnisse ihm fast gröfser erscheint als der der sogenannten klassischen Zeit. „Ist es das Hauptziel des historischen Unterrichts, im Obergymnasium die Kontinuität der historischen Entwicklung aufzuzeigen, so erreichen es unsere Lehrbücher insgesamt nicht, denn in diesen fehlt die Brücke, die Rom mit Griechenland verbindet.“

Unrichtige Angaben von Thatsachen und Aussprüchen, die in Lehrbüchern weit verbreitet seien, stellt F. Rossbach zusammen. Er verlangt, dafs die volkstümlichen, aber historisch nicht begründeten Aussprüche stets als solche bezeichnet werden, und während Ziller als Ausgangspunkt der geschichtlichen Betrachtung ein bezügliches Gedicht historischen oder sagenhaften Inhalts gestattet oder empfiehlt, verwirft er selbst Gedichte, wenn sie geschichtlich untreu sind, wie Ottos I Versöhnung mit seinem Bruder oder Kolumbus, als Ausgangspunkt und verlangt, wenn ein solches nach Aneignung des geschichtlichen Abschnittes zur Verklärung herangezogen werden soll, dafs stets darauf aufmerksam gemacht werde, was darin Wahrheit, was Dichtung ist.

Die historischen Beinamen im Geschichtsunterrichte bespricht A. Hell, ordnet sie in vier Kategorieen und weist nach, dafs sie in vielen Fällen das Interesse des Schülers erwecken und als Stich- und Schlagwörter dienen, die ihn an bedeutsame Thatsachen erinnern.

Aus dem Berichtsjahre liegen 2 Proben für das Unterrichtsverfahren im einzelnen vor, beide aus der neuen, ja neuesten Geschichte. Einmal M. Schilling, *Friedrichs des Grofsen Regierungsthätigkeit.* Wie er früher (s. VI. Jg. S. 16) eine *Präparation nach Quellenstücken* nach den Grundsätzen der „wissenschaftlichen Pädagogik“ für den Regierungs-

antritt des grofsen Königs gab, so diesmal für sein Walten im Innern. Wenn er auch zugesteht, dafs Quellenstücke bei der Darbietung des Neuen in den Vortrag eingefügt werden mögen, so erscheint ihm doch da, wo es sich darum handelt, einer Person näher zu treten, wo es sich um volkswirtschaftliche Zustände, staatliche Ordnungen, geistige Bewegungen, Sitten und Gebräuche handelt, das hier beobachtete Verfahren, die Quellenstücke als Anschauungsmaterial der Betrachtung zu Grunde zu legen und den zusammenfassenden und abrundenden Vortrag des Lehrers an das Ende der Behandlung zu stellen, am Platze und am fruchtbringendsten. Eine bestimmte Stufe (Klasse) hat er nicht angegeben; vollen Erfolg würde aber eine derartige methodische Durcharbeitung des Stoffes — immer das nötige Zeitmafs dazu vorausgesetzt — nur in der Prima haben.

Nur auf diese Stufe und zwar auf die Oberprima bezieht sich der *Vergleich zwischen Stein und Bismarck*, den E. Stutzer aus der Praxis heraus bietet. Die beiden grofsen Männer werden verglichen nach Abstammung, Vorbereitung, Standesbewufstsein, äufserer Erscheinung, Charaktereigenschaften, Auftreten, öffentlicher Wirksamkeit im allgemeinen, Bedeutung für Preufsen und für Deutschland, Zerwürfnis mit dem Monarchen und Ausscheiden aus dem Staatsdienste, Leben nach dem Ausscheiden und Anerkennung bei den Mitlebenden. Hiervon dürfte der neunte Punkt seine Bedenken haben, zumal Stutzer ja selbst angiebt, dafs über Bismarcks Verabschiedung schon deshalb kein Urteil gefällt werden kann, weil die betreffenden amtlichen Schriftstücke, vor allem das sehr ausführliche Entlassungsgesuch, nicht veröffentlicht sind; aber er ist auch der Ansicht, dafs der Schüler von seinem Geschichtslehrer mit Recht ein Urteil über die Entlassung des Kanzlers verlangen kann. Ähnliche Parallelen werden sich nützlich erweisen, das Interesse der Schüler zu erregen, ihr Verständnis zu fördern, ihre Urteilskraft zu zeigen. Mafsgebend ist für Stutzer der Satz gewesen, dafs auch auf der obersten Stufe die grofsen Männer, die grofsen Vorgänge aller Zeiten im Vordergrunde stehen müssen, dafs der Betrachtung des Zuständlichen ein Gegengewicht geboten werden mufs. Solche Parallelen sollen aber keineswegs das Ergebnis einer Unterrichtsstunde sein, sondern sie entstehen allmählich, in einer Reihe von Unterrichtsstunden, und Lehrer und Schüler wirken in Vorträgen oder in Frage und Antwort über den einen oder den anderen oder über die Betrachtung beider nach einem Gesichtspunkte zusammen, bis die Bilder der beiden anschaulich vor der Klasse stehen.

Doch nicht nur mit den grofsen Männern und den grofsen Zeiten, sondern auch mit den auch heute unmittelbar zu uns sprechenden Zeugen [illegible]r Vergangenheit wird der Geschichtsunterricht an seinem Teil die Schüler [illegible]kannt zu machen haben. J. Neuwirth führt in seinem „mit stürmischem [illegible]eifall aufgenommenen“ Vortrage über *Die Kunstgeschichte in ihrer [illegible]eziehung zur Bildung und zum Unterrichte der Gegenwart* aus, dafs [illegible]er Geist eines Volkes oder eines bestimmten Zeitalters, die Summe alles [illegible]ssen, was die Gemüter der einzelnen Epochen erhebt und ihr Fühlen

und Denken bestimmt, sich am klarsten in den Werken der Kunst spiegelt, und dafs nur aus ihrer unmittelbaren Betrachtung jener in seinem eigentümlichen Wesen begriffen und erkannt werden kann. Wenn Schlegels Ausspruch, dafs die grofse Menge der aus dem Altertum hinterbliebenen Schriften uns den Geist der Griechen nicht so deutlich darstelle als die Überreste ihrer bildenden Kunst, Berechtigung hat, wenn man heute den Geist des klassischen Altertums mit Recht durch die Verbindung philologischer und archäologischer Studien zu erfassen sucht, dann ist nicht einzusehen, weshalb man den Geist anderer Völker und Zeiten nicht ebenso aus den Werken ihrer bildenden Kunst lernen soll. Er wendet sich gegen H. Guhrauer, der nur die Kunst des Altertums und diese wieder mit Ausschlufs der Architektur den Schülern in ihren wichtigsten Vertretern vorführen will. Die neuere Kunst hat Gleichwertiges hervorgebracht, die Bildung soll keine rein klassische mehr sein, sondern eine allgemeine, nationale. Unsere Schüler sollen nicht blofs von dorischem und jonischem Stil zu reden wissen, sondern auch eine Anschauung von romanischem und gotischem Stil, von Renaissance, Rokoko, Barock gewinnen und die Unterschiede wissen. Der Unterricht aber soll zunächst nicht Daten der Kunstgeschichte, Urteile überliefern, sondern sich an das Auge des Schülers wenden, da derselbe die Fähigkeit, Kunstobjekte bewufst und verständig anzuschauen, sich erst aneignen mufs und nur durch Anschauung des Schönen auch zur Freude an demselben, zu wirklich auf eigener Ansicht beruhenden Kenntnissen vordringen kann. Nicht so sehr das kritisierende als vielmehr das rein geniefsende Sehen, nicht die Beleuchtung der Mängel und Schwächen, sondern die scharfe Hervorhebung des wirklich Schönen, des Charakteristischen soll dabei im Vordergrunde stehen. Dementsprechend will er nicht viele Anschauungsbilder, sondern nur eine beschränkte Anzahl solcher Kunstwerke, die für die Beurteilung der einzelnen Epochen geradezu charakteristisch sind. Selbstverständlich ist das Ziel nicht im Geschichtsunterricht allein zu erreichen — Guhrauer will für die alte Kunst in den obersten 4 Klassen einen regelrechten Kunstunterricht und zwar in allen Klassen von demselben Lehrer — sondern es sollen Zeichenunterricht, die klassische Lektüre, das Deutsche mit ihm zusammenwirken. In letzterer Hinsicht ist beachtenswert, dafs er sowohl wie K. Lange vom Standpunkte der bildenden Kunst aus die Lektüre von Lessings Laokoon verwirft. Zum Schlufs stellt Neuwirth mit Recht die Forderung auf, dafs, wenn charakteristische Kunstwerke sich im Vaterlande finden, diese auch daher genommen werden sollen, damit die Jugend von den Schätzen der Heimat wisse, diese verstehen und würdigen lerne. — Für Österreich-Ungarn ist ein diesen Zwecken dienendes Werk durch die Zusammenarbeit mehrerer tüchtiger Fachmänner geschaffen, das von dem Altertum bis zur Gegenwart reicht — einen Abschnitt davon hat Neuwirth bearbeitet — und hat Anerkennung gefunden.

Aus demselben Gesichtspunkte, dafs sich in den Werken der bildenden Kunst nicht weniger wie in denen der Litteratur die geistige Auf-

fassung und Eigenart eines Volkes ausspricht, verlangt G. Schneider in seiner feinsinnigen Darstellung der *Hellenischen Welt- und Lebensanschauung*, dafs das Gymnasium einige Bekanntschaft mit dem Wesen der griechischen Architektur und Plastik vermittle, und wie Neuwirth will auch er diesen Zweck durch das Zusammenwirken der nämlichen Fächer erreichen.

Für Österreich speziell ist zu erwähnen, dafs hier inzwischen die Abänderung des Lehrplanes für das Untergymnasium (s. vorigen Jahrgang S. 21 f.) in Kraft getreten ist. Die hinzugefügte Instruktion hebt hervor, dafs der Unterricht auf dieser Stufe nur Vorbildung sein und sich wesentlich von dem der Oberstufe unterscheiden soll, deshalb Geschichte nicht in systematischer Darstellung gelehrt werden dürfe, wenngleich in der Stufenfolge der Klassen der wachsenden geistigen Reife des Schülers in Bezug auf Auswahl und Behandlung des Stoffes Rechnung zu tragen sei. Eine wertvolle Förderung wird von dem Lesebuche sowie von der Lektüre passender Bücher der Schülerbibliothek erwartet. Überall soll die österreichische Geschichte gebührend in den Vordergrund treten, in der vierten Klasse vornehmlich die „österreichische Heldenzeit“ (Leopold I.) und das Zeitalter der Kaiserin Maria Theresia betont werden. Zugleich wird der Lehrer darauf hingewiesen, das natürliche Interesse für die engere Heimat durch Betrachtung des Wichtigsten aus der Geschichte des betr. Landes, der heimatlichen Sagen und Legenden, besonders der etwa den Schulort betreffenden, innerhalb der engen durch die Rücksicht auf das Ganze gebotenen Grenzen zu pflegen. Der Unterricht soll bis zum Jahre 1815 geführt, von da ab nur die wissenswürdigsten Thatsachen in kurzer chronologischer Erzählung ohne jede Kritik politischer Verhältnisse mitgeteilt werden; den Schlufs bildet eine Darstellung der Hauptereignisse aus der Regierung des jetzigen Kaisers. In einem begleitenden Erlasse fordert der Minister neue, den nunmehrigen Bestimmungen entsprechende Lehrbücher und ermächtigt die Lehrer bis dahin, in den jetzigen Lehrbüchern alles dem Lehrplan Widersprechende zu streichen und die Schüler in ihren eigenen Büchern dieselben Streichungen vornehmen zu lassen.

Diese Änderung des Lehrplanes und der Instruktionen war dann Gegenstand eines Vortrages von L. Smolle im Vereine Mittelschule. Der Vortragende stellte zunächst die Tendenz der neuesten Erlasse ins Licht, verglich Lehrplan und Instruktionen mit denen von 1884, entwarf dann im Sinne der neuen Ordnung eine Reihe von Bildern für Altertum, Mittelalter und Neuzeit und zeigte, wie er sich den Übergang von dem nen zum andern denke. Er steht der Neuordnung sehr sympathisch egenüber — seine Ausführungen über den Artunterschied des Unter- id Oberkursus begegnen sich mit denen F. Hornemanns über die ehandlung der Lykurgischen Verfassung (NJ. II. Abt. S. 429—437) — id beantragte demgemäfs zum Schlufs die Resolution: Der Verein Mittelschule“ begrüfst mit Freude und Genugthuung die letzten Ver-

ordnungen, die auf eine methodische Änderung bestimmter Unterrichtszweige am Untergymnasium hinzielen, und erwartet von deren Durchführung eine wesentliche Stärkung und Förderung dieses für die Erziehung der Jugend so wichtigen Lehrgegenstandes. Die Diskussion über den Anfang Dezember 1892 gehaltenen Vortrag fand erst in der Sitzung am Ende Januar 1893 statt und ergab die einstimmige Annahme der Resolution. In der Besprechung nahm Direktor Hannak einen von Smolle abweichenden Standpunkt ein, er fand keinen wesentlichen Unterschied zwischen den Instruktionen von 1884 und 1892; der Obmann des Vereins, Direktor Langhans, wandte sich gegen ihn, widerlegte ihn und machte ihm den Vorwurf, dafs er den Unterschied nur leugne, weil er ihn nicht wünsche. Langhans wies auch darauf hin, dafs das, was jetzt empfohlen werde, schon vor 6 Jahren von der „Mittelschule“ verlangt worden sei.

Die Stellung des Geschichtsunterrichts an den österreichischen Gymnasien in der Theresianischen Epoche bespricht K. Lechner und berichtigt die Angaben von S. Gorge (s. vorigen Jahrgang).

2. Lehrverfahren in Volkswirtschaftslehre und Verfassungskunde.

In der Kaisergeburtstagsrede für die Universität Greifswald behandelt der Professor der Rechte F. Stoerk die Frage des staatsbürgerlichen Unterrichts und geht dabei von der Kaiserlichen Kabinettsordre vom 1. Mai 1889 und den von Sr. Majestät bei den Verhandlungen der Konferenz über Fragen des höheren Unterrichts gegebenen Anregungen aus, in denen von den preufsischen Unterrichtsanstalten verlangt wird, dafs sie die ersten wissenschaftlichen Grundlagen für eine sozialpolitische Erziehung der deutschen Jugend, für eine staatsbürgerliche Propädeutik schaffen sollen. Das bisher dunkle Gefühl der staatsbürgerlichen Interessengemeinschaft soll ergänzt werden durch das verstandesmäfsige Begreifen der Bedingungen des deutschen Staates und seiner Kräfte. Stoerk sieht hier durch das Königtum ein neues ideales Ziel gesteckt, eine Mahnung gegeben, der es zu folgen gilt, denn die schicksalsschweren Kämpfe, die uns und dem nachrückenden Geschlechte bevorstehen, entscheidet dereinst nicht die rohe Zahl, nicht die grausame Vollendung der durch die Entwicklungshöhe der Naturwissenschaft dargebotenen Zerstörungsmittel und nicht die Widerstandskraft dicker Panzerplatten, sondern der Geist, der in den kämpfenden Lagern waltet.

Er geht sodann zur Untersuchung der Frage über, wie es gekommen ist, dafs diese offenbar lange versteckte Forderung mit einem Male so nachdrücklich zu Tage getreten, der Wunsch zur That geworden ist, und findet die Beantwortung in der Rechtsnot unserer Zeit. Die Forderung konnte so lange nicht an die Oberfläche dringen, so lange das absolute Fürstentum die rechtsetzende Gewalt für sich allein in Anspruch nahm, nun aber hat das censuslose, allgemeine und direkte Wahlrecht, die allseitige Heranziehung des freien Bürgertums zu staatlicher, kommunaler

berufsgenossenschaftlicher Wirksamkeit im Ehrenamt, die Zuweisung einer Reihe wichtiger politischer Befugnisse und einer Fülle schwerwiegender öffentlicher Pflichten einen Zustand geschaffen, dessen innere Widersprüche keinem Einsichtigen verborgen bleiben können. Das zur thätigen Mitwirkung am Rechtsleben des Staates in Gericht und Amt, in den Richterstuhl und an die Wahlurne zu gewichtiger Entscheidung berufene Volk steht den rechtlichen Grundlagen des Staates fremd gegenüber, es fühlt sich losgelöst von seinem eigenen heimatlichen Recht. Die abgerissenen Brücken zwischen Volksrecht und Juristenrecht müssen wieder hergestellt, der Nebel zerrissen werden, der das in seinem staatlichen Bewufstsein heute so zerklüftete Volk von seinem eigenen Rechte trennt. In welcher Weise nun die Schule zur Erreichung dieses Zieles vorarbeiten soll, darauf geht er im einzelnen nicht ein, doch fällt er über die bisherigen Arbeiten von Schulmännern ein ungünstiges Urteil — die Litteratur ist im Anhange gegeben — freilich giebt er auch zu, dafs es von juristischer Seite an genügenden, tauglichen Vorarbeiten auf dem Gebiete der Gesellschaftslehre fehlt. Er warnt nur vor den Gefahren der deutschen Gründlichkeit: man möge der Jugend nicht zusammenhangslose Bruchstücke einer neuen Wissenschaftsspezialität, nicht neuen Ballast dem Gedächtnis zuführen. Für mustergiltig erklärt er Darstellungen der staatsbürgerlichen Lehre, wie sie zum Teil die Schweiz besitzt. Diese suchen dem Schüler die ihm zunächst fafsbaren gesellschaftlichen Einrichtungen und Erscheinungen zum Bewufstsein zu bringen: sie zeigen ihm zuerst das Leben in der Familie im höheren Lichte des Rechts- und Pflichtenverbandes, die nachbarrechtlichen Beziehungen, die Schule und ihren Bereich, das kameradschaftliche Verhältnis und die Freundschaft und schreiten dann weiter vorwärts, endlich bis zum eigenen Anteil des Bürgers in Rechtspflichten und Freiheitsrechten, in Krieg und Frieden an der Gröfse des gemeinsamen Vaterlandes. Stoerk weist schliefslich noch darauf hin, dafs deutsche Darstellungen von vorn herein einen grofsen Vorteil haben durch die Verwertung des das gesamte staatliche Leben beherrschenden und allseitig durchdringenden monarchischen Prinzips. „Was aber Jahrhunderte unabwendbaren Waltens am Rechts- und Staatsbewufstsein unserer Volksgenossen verschuldet, kann nicht durch die Schule allein wieder gut und wett gemacht werden. Soll die staatsbürgerliche Propädeutik den tauglichen Bürger vorbereiten, so vermag nur ein hochentwickeltes, gehaltvolles öffentliches Leben den einzelnen und ganze Geschlechterreihen zur höheren Stufe politischer Erkenntnis zu erheben.“

Zeichnet hier ein Rechtslehrer der Hochschule in grofsen Zügen das Woher und Wohin vorzüglich für die Sphäre des Rechts, so haben die nun folgenden Arbeiten Schulmänner zu Verfassern, und diese beschäftigen sich zum Teil mit einem weiteren Gebiete, alle aber wenden sich der praktischen Seite der Frage zu. Der Badenser Maler scheint geneigt, die Bürgerkunde als besonderes Lehrfach in unseren höheren Schulen einzuführen. Auch er verweist auf die Schweiz; am meisten aber hat ihm die für die

Volksschulen geschriebene Instruction civique des früheren französischen Unterrichtsministers Paul Bert gefallen. Freilich verkennt er nicht deren Schattenseiten, aber die geschickte Anordnung, die leicht faſsliche Behandlung des Stoffes sowie die volkstümliche, packende Anführung von Beispielen aus dem täglichen Leben finden seine volle Anerkennung.

Die nunmehr zu erwähnenden Arbeiten haben das gemeinsam, einmal, daſs sie geradezu die Grundlehren der Wortführer der Sozialdemokratie ins Auge fassen und zu zeigen versuchen, welches die Fehler in der Beweisführung sind, zweitens, daſs sie keineswegs die schweren Übel und Schäden verkennen, von denen diese Lehren nur die naturgemäſse Folge sind, endlich, daſs sie die Bekämpfung nicht ausschlieſslich dem Geschichtsunterricht, sondern fast sämtlichen Fächern der höheren Schulen zuweisen und das zu erstrebende Ziel nicht bloſs in die Mitteilung einer Summe von Kenntnissen, sondern in eine feste Richtung des Willens auf das Gute, auf ein vernünftiges Verhältnis des Glückes des Einzelnen zum Gesamtwohl setzen. So hebt O. Henke hervor, daſs die Sozialdemokratie nur ein Bruchteil der groſsen Bewegung ist, die wir die soziale nennen, daſs die Gesellschaft augenscheinlich im Übergange ist von der Form, in der das Privatkapital fast die Alleinherrschaft hatte, zu einer anderen, in der viele wichtige Lebensbeziehungen nunmehr vom Staat, der organisierten Gesellschaft, geordnet werden, daſs alle Parteien zu diesem Umwandlungsprozeſs Stellung zu nehmen haben, daſs es also ganz in der Ordnung ist, wenn der besonders interessierte vierte Stand eine Parteibildung zu diesem Zwecke schuf. Die Irrlehren der Sozialdemokratie, die bekämpft werden sollen, liegen nicht in der Existenz der Partei als solcher, sondern in den Fehlern, die allem Parteiwesen anhaften (die Verächtlichmachung und Verleumdung des Gegners erreichen hier ihren Höhepunkt; der ganz unhistorische Sinn) und in denen, an welchen Parteien, die die Massen zu gewinnen suchen, sämtlich kranken (Schlagworte, extreme Forderungen), endlich in einem schlimmen Nationalfehler der Deutschen selbst, dem Theoretisieren. Die Engländer dagegen wollen nur praktisch Erreichbares, erkennen den Gegner und seine Gründe an. Die politischen Irrlehren, daſs nur radikale Republik und Atheismus berechtigt seien, haben mit der eigentlichen Aufgabe, der Erziehung des vierten Standes zu bewuſster Mitarbeit an der reformatorischen Weiterentwicklung der Gesellschaft, wenig oder gar nichts zu thun. Nachdem Henke noch hervorgehoben hat, daſs die höheren Schulen seit dem Auftreten der Sozialdemokratie ihre Aufgabe ihr gegenüber gelöst haben, daſs von den Tausenden von Schülern nur sehr wenige jenen Irrlehren anheimgefallen sind, geht er, wenn er auch für die Zukunft nicht gleich Erfolge hoffen kann, dazu über, Umfang und Verteilung der aus de oben festgestellten Fehlern sich ergebenden Abwehr zu bestimmen. A die Hauptsache erscheint ihm, daſs die Lehrer charaktervolle Männer m selbständigen Überzeugungen seien und daſs der Unterricht benutzt werd, um zur Wahrheitsliebe und zu gründlicher, harter Arbeit zu erziehen. A

der Bekämpfung aller jener drei Gruppen von Fehlern erscheint ihm der Geschichtsunterricht beteiligt.

Viel umfassender sind und viel genauer gehen auf die Lehren der Sozialdemokratie ein die Programmabhandlungen von K. Fischer und J. Gilles.

Die erstgenannte ist bereits Ostern 1892 erschienen, umfafst 94 Seiten und zerfällt in 4 Abschnitte sehr verschiedenen Umfangs. Ausgehend von dem Satze Bebels, dafs „der Sozialismus die mit klarem Bewufstsein auf alle Gebiete menschlicher Thätigkeit angewandte Wissenschaft ist“, von der Erklärung desselben Parteiführers, dafs die Sozialdemokratie „auf politischem Gebiete die Republik, auf ökonomischem den Sozialismus, auf dem, was man heute religiöses Gebiet nenne, den Atheismus fordere“, betrachtet Fischer in dem ersten, die Hälfte des Büchleins umfassenden Abschnitte die wissenschaftliche Grundlage für diese Lehren der Sozialdemokratie. Im Besitze einer ausgedehnten Kenntnis der einschlägigen Litteratur, vertraut mit Gang und Ergebnis der Forschung, selbst litterarisch thätig auf diesen Gebieten, sucht er die Haltlosigkeit der Berufung auf die Wissenschaft darzuthun. Im ersten Kapitel behandelt er die Frage, ob die Wissenschaft vom Staate die Republik lehrt, und erweist, sowohl nach der theoretischen wie der geschichtlichen Seite, dafs diese Behauptung irrig ist. Das zweite Kapitel ist der Frage gewidmet, ob die Wissenschaft der Nationalökonomie den Sozialismus lehrt; er kommt zu dem Schlufs, dafs die theoretischen Grundlagen der Sozialdemokratie gänzlich unhaltbar sind und dafs die Möglichkeit der Ausführung, der dauernden Geltung ihrer Forderungen ausgeschlossen ist. Aber Fischer betont auch, dafs sich durch das Leiheigentum der Kapitalismus besonders verderblich entwickelt hat und thatsächlich alles beherrscht, und erklärt, dafs Staaten, die ihre Existenz nach dieser Richtung sichern wollen, sich dazu entschliefsen müssen, diesem schnöden Mifsbrauch des Leiheigentums einen gesetzlichen Riegel vorzuschieben, wie sie andererseits die Entwicklung des genossenschaftlichen und Staatseigentums fördern müssen. Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit der Forderung des Atheismus und dem modernen Wissenschaftsbegriff überhaupt, das vierte mit den Lehren Darwins, auf die sich die Theoretiker der Sozialdemokratie berufen. Im zweiten Hauptabschnitt wendet sich Fischer der Frage zu, wie die Sozialdemokratie ihre Forderungen zur Geltung bringen will, und zeichnet zunächst die Methode der Gewalt, wie sie in der sozialdemokratischen Presse und den Reden der Parteiführer in Aussicht gestellt wurde, die Verbindung der Sozialdemokratie mit der Pariser Kommune, dem Anarchismus, dann die neuerdings eingeschlagene Taktik, die Massen zu gewinnen und dadurch die Theorie zur materiellen Gewalt zu machen. Die beiden folgenden Abschnitte beschäftigen sich mit der Frage, was die Schule demnach zu thun hat und wie dies geschehen soll. Er beantwortet die erste Frage mit den Worten des Kaiserlichen Erlasses: erstens ist der Jugend die Überzeugung zu verschaffen, dafs diese Lehren den gött-

lichen Geboten und der christlichen Sittenlehre widersprechen, zweitens, dafs sie in ihren Konsequenzen den einzelnen wie dem Ganzen leicht verderblich sind, drittens, dafs sie in Wahrheit unausführbar sind. Höher aber als dies Negative, der Kampf, steht ihm für die Schule schliefslich doch die positive Forderung, dafs das heranwachsende Geschlecht zu tüchtigen deutschen Männern, Christen und Staatsbürgern erzogen werde, denn dann wird es der Sozialdemokratie widerstehen. Im vierten Abschnitt geht Fischer dann die einzelnen Unterrichtsfächer durch und zeigt, wie sie an ihrem Teil zur Erreichung des Zieles arbeiten sollen und können. Besonders ausführlich bespricht er den Geschichtsunterricht (S. 74—85). Er verwirft die Einführung eines sozialpolitischen Katechismus und will vielmehr alles Notwendige an geeigneter Stelle einfügen und erklären und giebt hierfür Fingerzeige. Besonderen Wert legt er auf die alte Geschichte und die französische Revolution, welch letztere er als eine geradezu unerschöpfliche Fundgrube für die sozialpolitische Propädeutik sowohl in sozialer und wirtschaftlicher wie in rein politischer Hinsicht anerkennt, dann auf die Wirksamkeit der drei grofsen Hohenzollern des siebzehnten und achtzehnten Jahrhunderts und endlich auf die Neugründung unseres Reiches durch Wilhelm I, die Darstellung der Reichsverfassung und die Geschichte der umfassenden Gesetzgebung des Reiches auf fast allen Gebieten des öffentlichen Lebens. Wie überall weist er auch hier auf die einschlägige Litteratur hin und giebt ein Bild davon, wie er selbst einmal die Zeit nach 1871 im Unterricht behandelt hat. Für die Methode der Unterweisung und für die Erziehung fordert er das Lebensprinzip der Liebe. Dies Prinzip wieder in dieser Welt der Selbstsucht und des Unfriedens in uns und in unseren Zöglingen einzupflanzen, darauf kommt es an, oder alles bleibt Flickwerk. Weiter ausgestaltet und weiter geführt hat Fischer seine Gedanken über diese Fragen in einem umfangreichen Werke, das den Titel führt „Grundzüge einer Sozialpädagogik und Sozialpolitik“ (s. S. 56 dieses Jahrgangs).

Nicht weniger umfangreich ist die Arbeit von J. Gilles. Er behandelt ein engeres Gebiet, den Unterricht in der Volkswirtschaft auf den höheren Schulen, geht aber gleichfalls aus von den schweren Schäden der Gegenwart und den am Horizont aufsteigenden Feuersäulen des Geistes der Verneinung. Den staunenswerten Fortschritten in Naturwissenschaft und Technik entsprechen nicht Stärkung und Entfaltung der sittlichen Kräfte und Anlagen der Menschen, d. h. der Gesinnung, für das Wohl anderer und der Gesamtheit zu wirken, niemals das eigene Wohl und Glück in Gegensatz zum Wohle der Mitmenschen zu bringen und das eigene Interesse dem der Gesamtheit unterzuordnen. Die Schuld fällt auf die ganze menschliche Gesellschaft, in erster Linie aber auf die Kirche und die Schule. Abweichend von Henke ist er der Ansicht, dafs das aus den höheren Schulen hervorgegangene Geschlecht den grofsen Fragen der Gegenwart nicht gewachsen ist. Darum haben die Reformbestrebungen unserer Kaiser gegenüber den Sonderinteressen der Parteien und des

Grofskapitals keine bereitwillige Aufnahme und Unterstützung gefunden. Männer heranzubilden, die in aufopfernder Thätigkeit für die Mitmenschen das eigene Wohl, wenn es nötig ist, vergessen können, die frei von Standesvorurteilen auch den niederen Ständen die zur Überbrückung des gähnenden Abgrundes, der zwischen Arm und Reich liegt, notwendige Gleichberechtigung mit den höheren erkämpfen helfen, ist nunmehr Hauptaufgabe der Schule. Wer aber auf seine Zeit und alle Schichten des Volkes mit Erfolg wirken will, mufs die Zeit und das Leben und Wirken der Menschen kennen. Gilles entwirft nunmehr einen für die verschiedenen Zeiten sehr ungleichen Überblick über den Gang der volkswirtschaftlichen Entwickelung, um dann bei den volkswirtschaftlichen Systemen der beiden letzten Jahrhunderte länger zu verweilen. Er weist auf die entsetzliche Ausbeutung der Arbeitskraft in den englischen Grofsbetrieben hin, auf die daraus entstandene Bewegung und den Zusammenhang der grundlegenden sozialdemokratischen Werke von Marx und Engels mit ihnen. Auf des ersteren Hauptwerk, „Das Kapital“, geht er nunmehr näher ein und analysiert genau den ersten Abschnitt, „Ware und Geld“ (S. 18—38). Er urteilt: „Marx verbindet mit der Schärfe eines philosophischen Denkers ein reiches Wissen, namentlich die Kenntnis der einschlagenden englischen Parlamentsakten und insbesondere der Volkswirtschaft. Ihm und Lassalle ist das Verdienst nicht abzusprechen, dafs sie die schwarzen Schatten der Industrie und des Kapitalismus zur allgemeinen Kenntnis gebracht und scharf kritisiert haben. Das Verhängnisvolle ihrer Wirksamkeit dagegen beruht auf dem Dogma, dafs jene Schatten, insbesondere das Massenelend und die Massenarmut, untrennbar mit unserer bestehenden Gesellschaftsordnung, die auf der Rechtsform des Privateigentums an den Produktionsmitteln beruht, verbunden seien“. Die absolute Unmöglichkeit einer sozialistischen Produktionsweise liegt nicht vor, aber die Ausführbarkeit ist bedingt durch die straffste Centralgewalt. Der Sozialismus mit freier Selbstbestimmung ist unausführbar. — Die Verarbeitung des in seinem Programm in den Grundzügen gegebenen Stoffes will er in allen Klassen und in allen Unterrichtsgegenständen erfolgen sehen, vorzüglich aber in der Untersekunda und Oberprima im Geschichtsunterrichte. „Da ein Eingehen auf die Volkswirtschaft und Gesellschaftskunde ein gründliches Verständnis der Geschichte ermöglicht, innerhalb gewisser Grenzen auch selbst zur Geschichte gehört, zudem aber auch das Leben von jedem Menschen in mehr oder weniger leitender Stellung eine gründliche Kenntnis der Stärke und Schwäche der Umsturzparteien verlangt, so dürfte es zweckentsprechend sein, dafs in Oberprima eine Geschichtsstunde für das ganze Jahr unserem Gegenstande gewidmet werde.“

Fischer sowohl wie Gilles gehen nach des Berichterstatters Ansicht weit über das hinaus, was die Schule in Mitteilung und Kritik der sozialdemokratischen Lehren zu leisten hat, vor allem möchte er nicht den Geschichtsunterricht damit belasten.

Doch nicht nur in Einzelschriften ist diese Frage behandelt worden, sondern sie ist Gegenstand der Überlegung und Beantwortung seitens der Lehrerkollegien der höheren Lehranstalten einer ganzen Provinz gewesen, und zwar der Provinz, die naturgemäfs einerseits das allergröfste Interesse an einer glücklichen Lösung der Frage hat, andrerseits durch die Erfahrungen und Beobachtungen, die sich hier unseren Kollegen aufdrängen, ganz besonders zur einsichtigen Behandlung befähigt ist, nämlich des industriereichen Rheinlandes. Der Fünften rheinischen Direktorenversammlung war unter anderem „in frostiger Korrektheit" zur Beratung überwiesen: *Umfang, Verteilung und Methode der durch die neuen Lehrpläne geforderten Belehrungen über unsere gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung.* Dem Berichterstatter, Gymnasialdirektor Asbach in Prüm, hat ein sehr umfassendes Material zur Verarbeitung vorgelegen: 41 Anstalten hatten Bearbeitungen eingesandt — es sind alle Arten höherer Lehranstalten darunter vertreten — dazu meist auch die Protokolle, in denen die Stellung der einzelnen Kollegien zu der Frage zur Geltung kommt. Danach ist es nicht erstaunlich, wenn der Bericht — die vielfach auseinandergehenden Ansichten erschwerten die Aufgabe und mufsten doch auch, wenn auch nur in den Anmerkungen, erwähnt werden — aus der Feder des bewährten Historikers ebenso umfangreich wie inhaltsreich geworden ist. Nachdem Asbach zunächst seine Aufgabe näher zu bestimmen gesucht und sie als die Frage definiert hat, wie der geschichtliche Unterricht zu gestalten ist, um der Anforderung der Lehrpläne zu genügen, betont er zunächst, dafs es sich um eine Vertiefung des geschichtlichen Unterrichts überhaupt handelt, nicht um ein ganz neues Moment, und dafs die Belehrung über unsere gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung unter diesem Gesichtspunkte aufzufassen ist. Als Endziel des Geschichtsunterrichts betrachtet er lediglich die historische Bildung, als eine befriedigende Leistung der Schule, wenn der Zögling gelernt hat, überall eine Entwicklung zu suchen und jedes dargestellte Ereignis nach Ursache und Wirkung zu begreifen. Daraus entwickelt sich dann erst in reiferen Jahren echte politische Bildung, die ihm derjenige besitzt, der sich selbständig die Frage beantworten kann: Auf welchem Punkte der Entwicklung unseres Staates sind wir angelangt, wie verhält sich das Ergebnis unserer Geschichte zu den politischen Zielen, die wir anstreben. Im übrigen hebt auch er hervor, dafs sicherlich die Fähigkeit zum Begreifen der Gegenwart aus der Vergangenheit geweckt werden, dafs aber ebenso gut frühere Erscheinungen mit dem Lichte der Gegenwart beleuchtet werden müssen: die Erkenntnis räumlich und zeitlich entfernter Objekte geht unter steter Beziehung auf Selbstgeschehenes und Selbsterlebtes vor sich (S. 102/3). Er wendet sich dann der Frage nach Umfang und Verteilung des Stoffes zu und stellt zunächst die allgemeinen Gesichtspunkte fest. Beginnen will er mit den Belehrungen bei dem ersten Auftreten der Germanen, das Interesse der Schüler für diese Stoffe bereits in den unteren Klassen wecken, die Be-

lehrungen aber nicht da geben, wo eine neue Erscheinung entsteht, und sie dann in ihren einzelnen Phasen verfolgen, sondern er will an besonders wichtigen Punkten Halt machen, die Summe der Einzelheiten einer oder mehrerer Entwicklungsreihen zusammenfassen und dem Schüler ein fest in sich geschlossenes Bild bieten. Die äufsere Geschichte bleibt ihm immer der Rahmen, in den das andere eingefügt wird. Er zeigt dann, indem er auf S. 107—152 geradezu einen Grundrifs für die Gestaltung des Geschichtsunterrichts nach dieser Richtung hin giebt, wie er wichtige Grundformen menschlichen Gemeinschaftslebens und die wichtigsten Thatsachen und Gesetze des Erwerbslebens in diesen Gemeinschaften an den konkreten Erscheinungen der Geschichte zu lehren gedenkt. Für die Verteilung des Stoffes auf den oberen und unteren Kursus ist ihm nur der verschiedene Grad des Verständnisses mafsgebend. Manche Dinge, die an sich schwierig sind, kann man auf der Mittelstufe klar machen, wenn sie der Lehrer ihrer fachwissenschaftlichen Form entkleidet und der Fassungskraft der Schüler entsprechend gestaltet; das rein Thatsächliche kann hier bei dem gröfseren zur Verfügung stehenden Zeitmafse für die politische Geschichte der neuesten Zeit in gröfserer Ausführlichkeit behandelt werden als in Oberprima. Für diese Klasse will er vorbehalten, 1. alle schwierigeren und verwickelteren Gegenstände, wie Münzwesen, Finanzpolitik, Steuerverfassung, und abstraktere Dinge, wie z. B. das Eindringen des römischen Rechts in Deutschland, 2. die pragmatische Vertiefung des Stoffes, namentlich die Ursachen und Wirkungen der wichtigsten sozialen Erscheinungen, wie z. B. den Einflufs der Ideen Rousseaus auf den Verlauf der französischen Revolution oder den Zusammenhang zwischen dem Industriesystem von Adam Smith und den Reformen in Preufsen, 3. die Aufstellung allgemeiner Gesetze und die Erhebung der Einzelheiten in die Sphäre des Begrifflichen, z. B. die Lehre von den verschiedenen Arten und dem Wesen des Staates, 4. eine eingehendere Behandlung der aufserdeutschen Kulturländer. In 9 Abschnitten bietet er nunmehr das dar, was er für das Mittelalter an Belehrungen in gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Hinsicht für erforderlich hält (S. 107 bis 124). In weiteren 10 Abschnitten folgt die Neuzeit (S. 124—152). Im Mittelalter wird die Belehrung nicht an einzelne Herrscher angeschlossen, bei der Neuzeit ist dies anders. Er beginnt hier mit Frankreichs Entwicklung unter Ludwig XIV. Denn mit Recht scheint es ihm nicht frei von Tendenz zu sein, wenn bei der Aufzählung der Mafsnahmen der preufsischen Regenten, auf denen die Besserung der wirtschaftlichen Zustände ihres Staatswesens beruht, Anregungen, die von anderen Nationen usgingen, verschwiegen oder weltgeschichtliche Ideen und Erscheinungen, ie in aufserdeutschen Ländern ins Leben getreten sind und von dort us mehr oder weniger alle Staaten Europas beeinflufst haben, gewaltsam den Gang der preufsisch-deutschen Geschichte eingefügt werden. Jetzt reift er zurück auf die wirtschaftlichen und politischen Zustände in den arken unter den älteren Kurfürsten, um dann hintereinander des Grofsen

Kurfürsten, seines Enkels und Urenkels Verdienste um den preufsischen Staat auf diesen Gebieten genau zu verzeichnen. Nach einem kleinen Abschnitt über Maria Theresia und Kaiser Joseph — es ist nur zu billigen, dafs auch diese beiden Monarchen auf preufsischen Gymnasien zu ihrem Rechte kommen — folgt die französische Revolution in eingehender Behandlung, ebenso eingehend die Reformen unter Friedrich Wilhelm III, dann führen 2 Kapitel über die grofsen Erfindungen und deren Einwirkung auf Handel und Verkehr in Deutschland, sowie die Umgestaltung der Güterproduktion und des Tauschverkehrs bis zur Gegenwart.

Die nun folgenden beiden Abschnitte (Entstehung und Ziele der Sozialdemokratie, deutsche Sozialpolitik unter Wilhelm I und Wilhelm II) tragen einen wesentlich anderen Charakter (S. 152—163). Boten die bisherigen Kapitel den geordneten und gesichteten Stoff für die Belehrungen mit Hinweis auf den oberen oder unteren Kursus, so erfolgt hier vielmehr eine Zusammenstellung der verschiedenen Anschauungen, wie sie sich Asbach aus den Berichten ergaben — unter ihnen begegnen uns auch Henke (S. 154) und Gilles (S. 155). Nach Asbachs Ansicht ist eine direkte Bekämpfung der Sozialdemokratie weder nötig noch wirksam. Von der Unterstufe will er samt allen ihm vorliegenden Berichten die Behandlung der sozialistischen Theorieen ausschliefsen, auch für die Oberprima ist er nur in ganz besonders günstigen Fällen geneigt, einmal den Versuch zu machen, ob sie zu vollem Verständnis gebracht werden können.

Schliefslich untersucht er, ob auch andere Fächer solche Belehrungen bieten können, und ist der Ansicht, dafs ganz besonders der geographische Unterricht unserem Fache einen Theil der ihm zugedachten Belehrungen abnehmen kann. Er entwirft auch gleich einen Plan, wie der Stoff auf die einzelnen Klassen verteilt werden könnte. Hierbei will er der Untersekunda die Verfassung und Verwaltung des preufsischen Staates und des Deutschen Reiches zuweisen — mit Recht von dem Gegenberichterstatter verworfen (S. 189f.). S. 169—180 endlich sind der Besprechung der Methode gewidmet. Auf ihnen findet sich eine Fülle zutreffender Bemerkungen und Ausführungen, von denen hier nur eine hervorgehoben werden soll. Asbach weist mit allem Nachdruck darauf hin, dafs wir Deutschen an einer Überschätzung der geistigen Arbeit in Wissenschaft und Beruf und an einer Unterschätzung der praktischen Leistungen in Handwerk, Gewerbe und Ackerbau leiden, und verlangt, dafs die höhere Schule darauf hinweise, dafs auch die körperliche Arbeit den Mann ehrt und dafs die wirtschaftliche Arbeit die Grundlage für jedes höhere Kulturleben bildet.

Gerade hierin liegt eine der Hauptursachen der Entfremdung der oberen und der unteren Schichten des deutschen Volkes, deren Überwindung oder doch Bekämpfung im Gegenbericht vor allem gefordert wird. Diesen hat Gymnasialdirektor Zietzschmann geliefert (S. 183—201). Von

Fach nicht Historiker, hat er in Anerkennung, dafs Asbach die Berichte der Anstalten sehr eingehend geprüft und den nach allen Seiten erwogenen Stoff in voller Ausführlichkeit zum sofortigen Gebrauch des Geschichtslehrers dargestellt und ihm nach dieser Richtung nichts zu thun übrig gelassen hat, wenngleich er mit Recht der Ansicht ist, dafs das, was Asbach bietet, zu umfangreich ist, sich doch nicht auf eine Erörterung des Mehr oder Weniger eingelassen, sondern sich auf grundsätzliche Bemerkungen beschränkt, die ebenso sehr für seinen klaren Blick wie für die Unumwundenheit der Aussprache zeugen und deshalb sehr beachtenswert sind. In der Auffassung der brennenden Frage unserer Zeit begegnet er sich vielfach mit Henke und Gilles, vor allem aber finden wir neben den feinsinnigen Worten Münchs den leider so früh schon abgerufenen Martens erwähnt, wenn auch nicht immer zustimmend. Wenn Zietzschmann zum Schlufs sagt, eine der vollen Verantwortlichkeit sich bewufste Gesinnung zu erzeugen, das sei das eigentliche Ziel aller dieser Belehrungen, so leuchtet die innere Verwandtschaft deutlich hervor.

Asbach hatte das Ergebnis seiner Darlegungen in 33 Thesen formuliert, Zietzschmann stimmte den meisten zu und hatte seinerseits die grundlegenden Sätze in 12 Thesen zusammengefafst. Auf beide hier einzugehen, kann sich Berichterstatter umsomehr versagen, als die umfassende Arbeit Asbachs schon wegen der verdienstlichen Zusammenstellung des Lehrstoffes sicher bei allen Fachlehrern Beachtung finden wird. Für die am 9. Juni stattfindenden Beratungen hatten beide Berichterstatter auf Anregung des Vorsitzenden, des Geheimen Regierungsrates Dr. Deiters, sich über 22 vorzuschlagende Thesen geeinigt. Nach lebhafter Debatte, an der vorzüglich die Direktoren Oskar Jäger, Matthias, Auler, Provinzialschulrat Münch sich beteiligten und in die auch der Wirkliche Geheime Oberregierungsrat Stauder eingriff, wurden schliefslich 20 Thesen angenommen, die in allen wesentlichen Stücken den von den beiden Berichterstattern gemeinsam aufgestellten entsprechen.

Die erste These lautet: Die in den Lehrplänen geforderten Belehrungen haben den Zweck, in organischem Anschlusse an den Geschichtsunterricht der Untersekunda und Oberprima a) einen Einblick zu geben in den Aufbau unseres staatlichen Körpers und das Verständnis zu erschliefsen für die Entwicklung des sozialen Lebens, insbesondere in Deutschland vom Ende des 30jährigen Krieges bis zur Gegenwart; b) dem Willen Anstofs und Richtung zu geben, im Sinne der gewonnenen Erkenntnis an den sozialen Aufgaben der Gegenwart im Leben mitzuarbeiten. Die zweite These betont, dafs damit keine neue Schuldisziplin eingeführt werden soll, die dritte und vierte, dafs auch der übrige Geschichtsunterricht der Aufgabe dienen und insbesondere die Kulturverhältnisse des Altertums in Obersekunda hierfür fruchtbar gemacht werden sollen. Die fünfte verlangt, dafs die Schüler durch den Gang des Unterrichts auch in die historische Entwicklung der Wirtschaftslehre in allmählicher Erkenntnis ihrer wichtigsten Grundbegriffe eingeführt werden, die sechste fordert eine

ausführliche Darstellung der französischen Revolution mit ihren Einwirkungen auf Deutschland für die Oberstufe. Die fünfzehnte These erklärt für die Aufgabe der Oberprima weniger eine direkte Bekämpfung sozialistischer Irrlehren als die Eröffnung des Verständnisses für den Ernst der Lage und für die der bürgerlichen Gesellschaft daraus erwachsenden Aufgaben; in eine nähere Erörterung der sozialistischen Theorieen soll nicht eingetreten werden. Die Methode ist die vergleichende und besonders darauf gerichtet, die Schüler zur Mitarbeit anzuregen durch Anknüpfung an bereits gewonnene Anschauungen (16). Zur Vermittelung klarer Anschauungen und Begriffe ist die stetige Anwendung von Beispielen geboten (17). Die Belehrungen können durch die Verwendung passender Anschauungsmittel, z. B. den Besuch gewerblicher Anlagen unterstützt werden (19). Die letzte These empfiehlt den deutschen Aufsatz, um in den oberen Klassen die Schüler durch Beispiele aus der Vergangenheit zum Nachdenken über soziale und wirtschaftliche Fragen anzuregen. Welche Bedeutung die Regierung dem Gegenstande beimifst, ergiebt sich auch daraus, dafs gerade dieser Verhandlung der Oberpräsident der Rheinprovinz, Excellenz Nasse, beiwohnte.

II. Lehrmittel.

I. Lehr- und Hilfsbücher in zusammenhängender Darstellung.

A. Vorbereitungsstufe.

Die Lehrpläne von 1892 schreiben als Lehraufgaben der VI und V Lebensbilder aus der vaterländischen Geschichte (Heldengestalten der nächsten und ferneren Vergangenheit), wobei von Gegenwart und Heimat auszugehen ist, und Erzählungen aus der sagenhaften Vorgeschichte der Griechen und Römer vor. In den methodischen Bemerkungen heifst es über die anzuwendenden Mittel des Unterrichts: „Begeisterung des Lehrers, schlichte, aber lebenswarme Schilderung der vorgeführten Helden in freier Erzählung ohne Anschlufs an ein Buch thun hier fast alles“.

Diese Bestimmungen schliefsen somit die Einführung eines Leitfadens für die beiden untersten Klassen unzweideutig aus. Nichtsdestoweniger liegen seitdem zwei für diesen Vorbereitungskursus bestimmte Hilfsbücher vor.

So giebt der als Verfasser trefflicher Geschichtslehrbücher rühmlich bekannte Gymnasialdirektor H. Jaenicke im Verein mit G. Haehnel ein *Hilfsbuch für die Geschichtserzählungen in VI und V* heraus und rechtfertigt dies in folgender Weise: „Schon im ersten Jahre des Bestehens der neuen Lehrpläne hat wenigstens an unserer Anstalt, vermutlich aber auch an vielen anderen Schulen, die Erfahrung gelehrt, dafs ohne Anschlufs an ein Buch der geschichtliche Unterricht auf den untersten Stufen einen

nennenswerten Erfolg nicht erzielen kann. Denn die Schüler vergafsen von acht zu acht Tagen nahezu alles, was der Lehrer mit auch noch so grofser Anschaulichkeit vorgetragen hatte, und am Ende des Schuljahres war bei dem gesamten Unterrichte nichts Erspriefsliches herausgekommen. Die Schüler selbst sprachen häufig den Wunsch aus, man möchte ihnen ein Hilfsbuch bezeichnen, in dem sie das in der Klasse Durchgenommene zu Hause nachlesen könnten. — Nun weisen die methodischen Bemerkungen allerdings auf die Notwendigkeit hin, dafs das deutsche Lesebuch auf diesen Stufen im engsten Zusammenhange mit den biographischen Aufgaben stehe; die deutschen Lesebücher leiden aber ohnehin schon an einer so grofsen Zersplitterung und planlosen Zerfahrenheit in der Auswahl der Stoffe, dafs man sie nicht zwingen sollte, auch noch die schwierigen Anforderungen an den ersten Geschichtsunterricht vollständig zu erfüllen.“ — In ähnlicher Weise tritt Schwahn (Erzählungen aus der Sage und Geschichte. I. Hilfsbuch für VI und V) für die Einführung eines geschichtlichen Lehrbuches auf der Vorbereitungsstufe ein, da das Diktieren zeitraubend sei und beim Anschlusse des Geschichtsunterrichts an ein Lesebuch einzelne Abschnitte sehr ausführlich, die übrigen aber gar nicht behandelt würden. Diesen Ausführungen gegenüber darf ich nicht verschweigen, dafs ich den entgegengesetzten Standpunkt vertrete. Die Klage über den mangelhaften Erfolg des Unterrichts auf den untersten Stufen entspringt wohl zunächst der Ansicht, dafs der gesamte Lehrstoff der VI gedächtnismäfsig eingeprägt werden müsse. Dieser Meinung vermag ich nicht beizupflichten, würde auch nicht ein eigentliches Nacherzählen verlangen, sondern nur den Beweis des Verständnisses für eine durch Karte, Anschauungsbild und durch an die Tafel geschriebene Worte gestützte Darstellung. Ich bekenne mich in dieser Hinsicht durchaus zur Auffassung Fricks, der ein Lehr- und Lesebuch der Geschichte für VI nicht nur für ganz entbehrlich, sondern auch für schädlich hält. Mögen seine trefflichen Worte hier stehen: „Ein Sextaner hat in der Schule den Anspruch darauf, dafs ihm erzählt werde; es ist die letzte Unterrichtsstufe, wo er noch reinste Freude und Lust am Erzählen, volle Empfänglichkeit für das Erzählen mitbringt, wo ihm diese Art der Aufnahme eines geschichtlichen Stoffes die liebste, weil natürlichste ist. Und auch dem Lehrer darf das köstliche Vorrecht, auf dieser Stufe noch durch Erzählung unmittelbar auf Phantasie und Gemüt des Schülers wirken zu können, nicht verkümmert werden. Das hat die Volksschule vor den höheren voraus, dafs sie auf den Stufen, die unserer VI und V entsprechen, ohne Bücher vollkommen auskommt, deshalb der Bearbeitung des Stoffes i der Lehrstunde selbst viel mehr Aufmerksamkeit zuwenden mufs, dann iber auch mit dem Stoff eine viel eindringendere Wirkung erzielt. Auch lie höheren Schulen können und müssen dahin kommen, den auf das knappste zu beschränkenden Merkstoff ohne Buch einzuprägen, und höchstens von V ab möge dem Schüler eine Geschichtstabelle einfachster Art n die Hand gegeben werden.“ (LL. 29, 64.) — Wenn wir somit grund-

sätzlich die Notwendigkeit dieser Leitfäden nicht anzuerkennen vermögen, so ist es doch unsere Aufgabe, von dieser prinzipiellen Frage abgesehen die Brauchbarkeit der vorliegenden Bücher zu prüfen. Die Lehrpläne fordern mit Recht, dafs von der Gegenwart und Heimat ausgegangen werde. Die erste Bestimmung erfüllt das Buch von Jaenicke-Hähnel in besonnener Weise, indem es die Lebensbilder der drei Hohenzollernkaiser vorausschickt und sodann nicht in regressiver, sondern in chronologisch fortschreitender Richtung von Arminius bis Friedrich Wilhelm III sich bewegt. Die zweite Forderung, die besondere Rücksicht auf die Heimat, finden wir in dem Buche nicht ausreichend erfüllt. Die unterste Stufe ist diejenige, wo allein die Heimatskunde reicher gepflegt werden kann und wo ein lebhaftes Heimatsgefühl der Kindesseele eingepflanzt werden mufs. Von diesem Gesichtspunkte aus mufs der Unterricht lokal individuell gestaltet werden, und es sollte jede Landschaft ihre besonderen, im Rahmen der allgemeinen deutschen Geschichte gehaltenen Geschichtsbilder haben. Nun ist allerdings zuzugeben, dafs die Verfasser des vorliegenden Hilfsbuches im oberschlesischen Kreuzburg mit besonderen Schwierigkeiten zu kämpfen haben. Die Geschichte Schlesiens ist vor allem die Geschichte der Germanisierung und Evangelisierung des Landes. Diese Gesichtspunkte müssen aber naturgemäfs zurücktreten an einem Gymnasium mit starker polnischer und katholischer Bevölkerung. Nichtsdestoweniger giebt es doch mancherlei schlesische Erinnerungen, die nichts verletzendes für eine bestimmte Partei haben und die als Mittelpunkt kulturgeschichtlicher Abschnitte trefflich geeignet wären. So die heilige Hedwig, Heinrich der Fromme und der Mongolensturm, die Hussitenkriege. Die Verfasser haben sich bemüht, möglichst elementar zu schreiben; doch bleibt noch manches zu vereinfachen. Ob den Sextanern die Erwerbungen des grofsen Kurfürsten im westfälischen Kriege zuzumuten sind, ist mir sehr zweifelhaft; jedenfalls müfste dann vorher der Besitzstand des Kurfürstentums gezeigt werden. Wenn angeführt wird: Zerstörung der Irminsul, d. i. ein nicht näher beschriebenes Volksheiligtum, so möchte man fragen, warum das, was nicht anschaulich gemacht werden kann, nicht lieber wegbleibt. Die Darstellung ist einfach, aber nicht fesselnd genug. Unlust wird es bei den Kindern namentlich wecken, wenn die im Texte erzählten Sagen durch Anmerkungen als unhistorisch gekennzeichnet werden: so Barbarossa im Kyffhäuser, Froben, die Mühle von Sanssouci. — In der Abteilung für V sind die Sagen vom Odysseus allzusehr verkürzt; von allen Abenteuern wird nur das mit dem Cyklopen erzählt, sowohl der Windgott Äolus, als die Fahrt in die Unterwelt, Scylla und Charybdis, der Aufenthalt bei den Phäaken, die Rache an den Freiern werden den Knaben vorenthalten. Auch die Geschichte der Zauberin Circe und der Kalypso wird doch unbefangenen Kindergemütern ohne Bedenken dargeboten werden können. Wenn also Jaenicke-Hähnels Leitfaden in Gebrauch kommt, so wäre eine Verbesserung in den angegebenen Richtungen wünschenswert. Was die nicht ganz ein-

fache Scheidung des Stoffes zwischen V und IV betrifft, so scheint es wünschenswert, möglichst scharf zwischen Geschichte und Sage zu sondern. Diejenigen Ereignisse, deren Hauptbedeutung in den durch sie geschaffenen Zuständen liegt, also die Gesetzgebung des Lykurg und des Solon, bleiben besser der IV vorbehalten, während der Begriff der sagenhaften Geschichte möglichst weit gefafst werden und auch die wichtigsten rein mythologischen Erzählungen herangezogen werden sollten. Denn die den deutschen Stunden, die zu Hilfe kommen sollen, gewidmete Zeit ist aufserordentlich kurz.

Th. Greve hat seinen *Leitfaden für die unteren Klassen* (s. Jb. II, B416. Jb. VI, VIII 26) auf Grund der neuen Lehrpläne umgearbeitet (6. Auflage, Pensum der VI). In der Anordnung des Buches wendet er die regressive Methode in noch höherem Mafse an als Jaenicke. Er beginnt mit den beiden Hohenzollernkaisern Wilhelm I und Friedrich, läfst dann vier Lebensbilder aus der brandenburgisch-preufsischen Geschichte in chronologischer Reihenfolge, endlich Erzählungen aus der deutschen Geschichte von Armin bis Maximilian I folgen. Er beruft sich dabei auf H. Grimm (D. Rundschau 1891 H. 12), dessen geistreiche Paradoxieen über die Verteilung des gesamten Geschichtsunterrichts er als zutreffend für den vorbereitenden Kursus bezeichnet: „Der Anfang des Kaiserreichs wird als etwas behandelt, das keine Vorgeschichte hat. Mit zunehmendem Verständnisse erst erfährt der Knabe, welche Entwickelung unter den sechs Königen stattfand. Wiederum aber so, als finge damit die Welt an. Dann erst wird ihm der Blick geöffnet auf die in der Ferne liegenden Anfänge Deutschlands.“ Eine solche Anordnung ist nicht zu verwerfen, da ja in den Gruppen die natürliche Zeitfolge gewahrt bleibt. — Im allgemeinen ist das Buch mit verständiger Rücksicht auf die Fassungsgabe des Anfängers lesbar und fliefsend geschrieben und wird vielfach als Muster der Stoffauswahl zu gelten haben, wenn auch hier die Heimatkunde ebensowenig gebührende Beachtung findet. Nur an einigen Stellen möchten wir zu weiterer Vereinfachung raten. Friedrich Wilhelm IV, dessen Lebenslauf wenigstens als Episode im Abschnitte: Wilhelm I. erscheint, wird am besten ganz wegfallen. Was von ihm angeführt wird, seine Frömmigkeit, die Förderung von Kunst und Wissenschaft (Kölner Dom), die Unruhen von 1848 (!), der Erwerb des Fürstentums Hohenzollern ist nicht unentbehrlich, nicht typisch oder geradezu für diese Stufe pädagogisch bedenklich.

Schwahns *Erzählungen aus Sage und Geschichte* für VI und V (1891 erschienen) zeigen noch nicht den Einflufs der neuen Lehrpläne, geben vielmehr einen biographischen Auszug der ganzen Weltgeschichte. Schwahn beginnt mit der griechischen Sage, aus welcher er Kadmus (wohl entbehrlich), Herakles, Theseus, Jason, Ödipus, den trojanischen Krieg, Agamemnon, Odysseus behandelt. Dann folgen 12 griechische, 16 römische geschichtliche Lebensbilder. Auch der deutschen Sage ist die Götterlehre vorangeschickt, dann wird Walther und Hildegunde, Siegfried und Gudrun

geboten (Dietrich von Bern fehlt also). Hierauf 16 Biographieen aus dem Mittelalter, 7 aus der neueren Zeit. Im allgemeinen wird viel zu vielerlei geboten. Besser wären weniger Bilder, aber diese ausführlich behandelt. Eine Umarbeitung nach den neueren Anforderungen ist ja ohnedem nötig.

An dieser Stelle sei das *Hilfsbuch* Hübners *für den ersten Unterricht in der (vaterländischen) Geschichte* erwähnt. Das Buch ist für die Volksschule bestimmt und aus einem regressiven Leitfaden in einen chronologisch fortschreitenden umgearbeitet. Nur ist in einem Vorkursus das Leben der drei Hohenzollernkaiser behandelt; gewifs wird die rückschreitende Methode in dieser erheblichen Beschränkung eher Billigung finden. Der Stoff ist geschickt gegliedert und fafslich dargestellt. Die fortschreitende Darstellung giebt am Schlusse das Leben Kaiser Wilhelms und die Gründung des Deutschen Reiches in erweiterter Form.

Der Titel von Buschmanns *Sagen und Geschichten für den ersten Geschichtsunterricht* (3. Teil. Erzählungen aus der preufsischen Geschichte) ist geeignet, irrezuführen. Wenn das Buch für den ersten Geschichtsunterricht bestimmt ist, so teile ich die Ansicht des früheren Referenten, dafs es nach Reichhaltigkeit des Stoffes und Art der Darstellung den Standpunkt eines Sextaners weit übersteigt. Auch erscheint das Sagenhafte nur in der Form von weniger gut beglaubigten Anekdoten, die doch zur Belebung des Unterrichts auf der Unter- und Mittelstufe unentbehrlich sind. Als Lesebuch in der Tertia benutzt, wird das Buch nützlich wirken. Die frisch und warm erzählten, mit kleinen Zügen ausgestatteten Geschichten werden Liebe zur geschichtlichen Vergangenheit in die Herzen der Jugend pflanzen. Besonders hübsch sind die Abschnitte über die Paladine der Hohenzollern, in deren Lebensgeschichten auch die Volkssage ihre berechtigte Stelle gefunden hat.

Hübners *Maiglöckchen, Veilchen und Kornblumen*, an dieser Stelle schon früher besprochen, sind kleine, geschickt ersonnene Erzählungen aus dem Familienleben der drei Kaiser, trefflich geeignet, herzliche Liebe zum Herrscherhause im Kindergemüt zu erwecken, somit als Lesebücher für die VI warm zu empfehlen.

An dieser Stelle seien die mythologischen Leitfäden, die wenn auch nicht eingeführt, so doch zum Privatstudium empfohlen werden können, genannt Herrlichs *Grundrifs der griechischen Mythologie*, offenbar aus der Praxis hervorgegangen, ist ein ganz treffliches Hilfsmittel für diesen Gegenstand. In wenigen Worten ist das Notwendige mitgeteilt; die übersichtliche Anordnung erleichtert das Zurechtfinden im knappen Text (32 Seiten). Für den Unterricht bestimmt und als Nachschlagebuch gedacht ist Nösselts *Kleine Mythologie*, das Vollständigkeit der Thatsachen anstrebt. Die Illustration ist etwas zurückgeblieben. Ein trefflicher Führer durch die *Deutsche Mythologie* in wissenschaftlicher Auffassung ist das wieder aufgelegte Buch von Kauffmann. Es ist natürlich nicht für Kinder, sondern für Primaner bestimmt, welche das bisher Gehörte nach wissenschaftlichen Gesichtspunkten ordnen wollen.

B. Unterstufe.

Schwahn hat eine Reihe von *Hilfsbüchern für die Unter- und Mittelstufe höherer Lehranstalten* herausgegeben, welche uns vollständig bis zur U II vorliegen. Da sie alle die gleichen Eigentümlichkeiten teilen, bespreche ich sie an dieser Stelle zusammen. Der Verf. will kein Lesebuch liefern, das den Schüler selbständig anrege, sondern seine Hilfsbücher sind nur eine knappe, möglichst gedrungene Wiedergabe dessen, was der Lehrer in der Schule erzählt hat und der Schüler sich gedächtnismäfsig aneignen soll. Es ist anzuerkennen, dafs die Sätze meist einfach und verständlich gestaltet sind, aber die vielfachen Einschiebsel erschweren dem Anfänger doch gewifs das Verständnis und nehmen ihm jedenfalls die Lust am Lehrbuche. Es kommt hinzu, dafs alle diese Leitfäden gleichmäfsig aufserordentlich mit Zahlen überladen sind, sowohl im Text, als auch in den Tabellen am Schlufs, wenn hier auch weniger. Ebenso wird das Gedächtnis des Schülers mit zu viel Namen überlastet. Man vergleiche folgenden Satz: (Hilfsbuch für IV). „Während Athen in dem unglücklichen Kampfe gegen die Bundesgenossen (357—55) den meisten derselben die Unabhängigkeit zugestehen mufste, eroberte Philipp 357 Amphipolis und Pydna, 356 das Pangäum (Goldbergwerk, Gründung von Philippi) 353 Methone, 348 Olynth (die 3 olynthischen Reden des Demosthenes) und gewann damit die Herrschaft über das Küstenland bis zum Hellespont." Hier könnten mindestens die Zahlen des Bundesgenossenkrieges, dessen Zeit ja durch die Eroberung von Amphipolis bestimmt ist, aufserdem aber auch Zahl und Namen der Einnahme von Pydna, Pangäon, Methone geopfert werden. — Oder wenn im Hilfsbuch für U III S. 10ff. auf wenigen Zeilen folgende Namen und Zahlen begegnen: Cerealis, Stabiae, Domitians unglücklicher Kampf gegen die Dacier, Agricola 78—84 gegen Britannien, Nerva 96—98, Decebalus, Commodus 180—92, Septimius Severus 193—211, Antoninus Severus Caracalla 211—17, gab 212 allen Unterthanen das Bürgerrecht, Elagabal 218—222, Severus Alexander 222—35, parthische Reich der Arsaciden geht 226 unter. Parthische Reich der Sassaniden 226—636. Ähnliche Beispiele lassen sich aus den späteren Heften beibringen, wie wenn alle 6 Burggrafen von Nürnberg, Friedrich I—VI, angeführt werden, wenn die Könige Ludwig XIII und Karl XI von Schweden mit Zahlen angegeben werden u. a. m. Die Zeittafeln am Schlusse geben nur einen Auszug dieser Zahlensumme, aber wie viel immer noch, zeigt ein Vergleich des ersten Heftes mit H. Meyers neu aufgelegtem Leitfaden für IV, der nur ein Drittel davon bietet. Das Richtige liegt wohl in der Mitte, aber doch wohl der geringereren Zahl näher als der gröfseren. Im ganzen sind Schwahns Hefte sorgfältig und zuverlässig gearbeitet. Kleinere Irrtümer fehlen natürlich nicht, wie die Angabe (H. für U III 32), dafs die Investitur mit Ring und Stab im Wormser Konkordate dem Papste überlassen worden sei, oder dafs der König von Böhmen an der Wahl Rudolfs

von Habsburg beteiligt gewesen sei. Der Forderung, daſs in der deutschen und preuſsischen Geschichte die inneren Verhältnisse besonders eingehend behandelt werden sollen, ist Rechnung getragen worden. Unser Schluſswunsch ist: möge der kenntnisreiche Verfasser seine Leitfäden vereinfachen und dadurch zu allgemeinem Gebrauche bequemer machen.

H. Meyer hat seinen *Leitfaden für IV* auf Grund der neuen Lehrpläne revidiert (Vergl. Jb. III 1888, B 180). Das Allernotwendigste über die wichtigsten orientalischen Kulturvölker bringt der Verf. nicht mehr am Anfange des Buches, sondern flicht es vor den Perserkriegen ein. Die Vorgeschichte der Griechen und Römer ist, obwohl sie der neue Lehrplan der V zuweist, beibehalten, um zur Wiederholung in IV und III zu dienen, ein Verfahren, das volle Billigung verdient. Da ein Lehrbuch für V ausgeschlossen ist, würden ja die Anfänge griechischer und römischer Geschichte sonst auf sehr unsicherer Grundlage stehen. Die Zahlen sind noch gegen früher verkürzt, wohl über das zulässige Maſs hinaus. Es ist dies aus dem in der ganzen Serie der Hoffmannschen und Meyerschen Leitfäden befolgten Grundsatze weitgehendster Einschränkung des Memorierstoffes erklärlich. —

Hier sind ferner drei Leitfäden der alten Geschichte für österreichische Schüler zu erwähnen, bestimmt für die 2. Klasse des Untergymnasiums, die unserer IV entspricht. Es sind die Lehrbücher von Fr. M. Mayer, Weingartner und Smolle. Alle diese österreichischen Bücher haben die reiche Ausstattung durch Bilder und Karten gemeinsam. Das erste, von Mayer verfaſste, hat nicht weniger als 60 Abbildungen, 2 Farbendrucktafeln (Hopliten und Legionar darstellend) und 6 Karten, während die beiden anderen sich mit der Hälfte der Bilder begnügen. Besser wäre es doch, diesen mannigfaltigen Bilderschmuck an das Ende des Buches zu stellen, damit die Aufmerksamkeit nicht von den Bildern auf den Text und umgekehrt abgelenkt werde. Dies Verfahren hat sich in den geographischen und geschichtlichen Lehrbüchern des Hirtschen Verlages bereits bewährt. In allen diesen Büchern sind Proben der Hieroglyphen und der Keilschrift gegeben, leider meist ohne Entzifferung; dann bleiben aber die Zeichen eine unverstandene Kuriosität. Als einfachstes Beispiel der Keilschrift möchte der Referent die den Schülern bekannten Namen der persischen Könige Darius, Xerxes, Hydaspes (nach der Achämenideninschrift) empfehlen, an deren Entzifferung durch Grotefend sich zugleich ein Hinweis auf die epochemachende Entdeckung der assyrischen Inschriften knüpfen läſst; ebenso sind zur Erläuterung der ägyptischen Hieroglyphen die Namen Ptolemäus und Kleopatra geeignet, die zugleich auf Champollions Entdeckung hinweisen. — Gemeinsam ist den drei Lehrbüchern ferner die ausführliche Behandlung der orientalischen Geschichte. Alle schmücken die Darstellung vielfach durch kleine anekdotische Züge und gewähren der griechischen Sage einen bedeutenden Raum. Die Anekdote hat auf dieser Stufe ihr gutes Recht; nur muſs sie innerlich wahr und charakteristisch sein. Es giebt Rhetorenfabeln

aus dem Altertum, welche grofse Männer verkleinern und den Eindruck stören (wie die Geschichte von Phocion und Demosthenes, Smolle S. 61). Solche Geschichtchen müfsten noch vorsichtiger ferngehalten werden. Alle drei genannten Bücher sind ferner Lehrbücher in fliefsender und anregender Darstellung, welche die Schüler gern in die Hand nehmen werden. Namentlich Mayer hat einen schlichten, volkstümlichen Ton gefunden, der erfreut; nächst ihm auch Smolle. Weingartners Text ist dagegen vielfach zu hoch gehalten. Wenn er z. B., den Einflufs der Phönizier auf die Griechen schildernd, sagt, dafs die Griechen die Gestalt der Aphrodite von den Phöniziern übernommen und zuerst in phönizischer Art verehrt hätten, dafs die griechischen Sagen von Menschenopfern (Pelops, Iphigenie, Phrixos, Minotaurus) auf den phönizischen Moloch — und Astartedienst hinweisen, so gehört dies nicht in ein Schulbuch der unteren Stufe. Dagegen möchte ich in W.'s Buch einen Abschnitt empfehlend hervorheben, der das Leben eines vornehmen Römers den Tag über sehr anschaulich schildert. Natürlich ist als Ergänzung eines solchen Abschnitts ein kulturgeschichtliches Anschauungsbild zu benutzen.

Schillmann hat seine *Schule der Geschichte* für U III und die beiden folgenden Klassen von einem katholischen Kollegen A. Brauner durchsehen lassen und die von jenem hier und da ein wenig veränderten Hefte als Ausgabe für paritätische (oder katholische) Schulen herausgegeben. Eine solche Doppelausgabe hat schwerlich eine andere, als geschäftliche Berechtigung. Im übrigen haben diese Hefte keine Änderungen erfahren. Alle im vorigen Jahresbericht gerügten Mängel finden sich auch in der paritätischen Ausgabe. Doch läfst sich ihre Reihe noch sehr vermehren. Schon die liederliche Korrektur, namentlich bei Ortsnamen, macht einen schlechten Eindruck, so z. B. Dorylanum (54), Taginas (20), Deyle (32), Gofslar (41), Micislav (44), Maltzemüller (101), Carovalho (101). Aber auch grobe Irrtümer sind nicht selten: S. 61 wird die Zerstörung von Cremona durch Friedrich Barbarossa erzählt. Die kleine kaiserfeindliche Stadt Crema ist mit der mächtigen Bundesgenossin des Kaisers verwechselt. Wesentliches und Unwesentliches ist gleichmäfsig nebeneinander erzählt. Bisweilen ist die Darstellung ganz unklar und unlogisch, z. B. S. 46: Die Grofsen des Reichs verlangten Mitwirkung bei der Regierung. So gerieten zwei entgegengesetzte Richtungen in den Kampf, auf der einen Seite mächtiges Erbkönigtum, auf der anderen unmächtiges Wahlkönigtum. Im Übrigen verweise ich auf Schmieles Urteil (Jb. VIII, X 32). Dem vierten Teile für U II ist ein Anhang für höhere Bürgerschulen (Realschulen) und ähnliche Anstalten beigegeben (auch in einer Ausgabe für paritätische Schulen), welcher die Geschichte der aufsereuropäischen Staaten im Mittelalter und der Neuzeit in einer kurzen Übersicht darstellt.

Zwei sehr beachtenswerte Bearbeitungen der *Geschichte des Mittelalters für die Unterstufe* kommen aus Österreich; die Verfasser sind Hannak und Fr. M. Mayer. Zwar ist das Lehrbuch des erstgenannten

seit langer Zeit bekannt; aber die zehnte Auflage ist auf Grund der Ministerialverordnung von 1892 so erheblich umgearbeitet worden, dafs der Verfasser es für nötig gehalten hat, in einem umfangreichen Vorwort die dabei befolgten Grundsätze darzulegen. Da der Stoff strenger gesichtet und diejenigen Stoffe ausgewählt werden mufsten, die leichtfafslich und für lebensvolle Gestaltung geeignet sind und das Gemüt zu erwärmen vermögen, so hat H. die Darstellung um die Lebensbilder hervorragender Gestalten gruppiert und die Zeichnung durch treffende Züge der Überlieferung bereichert. Im bewufsten Gegensatze zu den in Preufsen geltenden Normen stellt er das römisch-deutsche Kaisertum in den Vordergrund, weil Österreichs Herrscher das Erbe dieses Kaisertums antraten und davon den Glanz ihres Namens und die Vorherrschaft im europäischen Staatensystem erhielten. Schon hier, aber auch sonst wird die vaterländische Geschichte stark betont, und zwar werden alle Landesteile der österreichisch-ungarischen Monarchie gleichmäfsig berücksichtigt. Es läfst sich nicht leugnen, dafs diese Darstellung des Kaisertums etwas Universales hat und durch die Verbindung mit dem Vaterländischen an Schwung und Wärme gewinnt. Auch das Zuständliche wird einsichtig behandelt, Staatsleben, Kultur und insbesondere Kunst. Von dieser tritt natürlich im Mittelalter die Baukunst ganz in den Vordergrund, erläutert durch zahlreiche Illustrationen. Der Lernstoff ist stark beschränkt, fast alles auf die aufserdeutschen Staaten Bezügliche ist weggelassen, und der gewonnene Raum auf Kulturgeschichte verwendet worden. Dafs die Darstellung durchweg die neueren Forschungen beachtet, ist bei einem Buche Hannaks nicht nötig zu versichern; hervorheben möchte ich nur noch, dafs die ausgiebige Benutzung zeitgenössischer Quellen zur Charakteristik der Persönlichkeiten der Darstellung etwas Gediegenes und Ursprüngliches giebt. Allerdings ist der Stoff wohl noch überreich, zumal da meines Wissens in der entsprechenden Klasse nicht zwei, sondern nur 1½ wöchentliche Stunden zur Verfügung stehen. — Das Buch von Mayer teilt die meisten Vorzüge des ebengenannten; ich müfste das oben Gesagte wiederholen, wenn ich das Buch charakterisieren wollte. Nur die Quellenkritik ist bei Mayer weniger streng. Irrtümer, wie Branibor (25.), Ottos Zug bis nach Jütland (27.) begegnen; auch läfst es die Darstellung bisweilen an innerer Verknüpfung fehlen. Doch ist das Buch immerhin eine wohlgelungene Darstellung, die von pädagogischer Erfahrung zeugt. Dasselbe läfst sich von der Fortsetzung sagen, die für die vierte Klasse des Untergymnasiums, also die unserer Obertertia entsprechende Stufe, bestimmt ist. Dieser Band überrascht durch seine überaus reiche Ausstattung mit 52 Abbildungen, darunter zahlreichen Vollbildern. Die Verlagshandlung von Tempsky hat sich hier ein prächtiges Denkmal gestiftet. Ohne auf das Einzelne der Darstellung einzugehen, möchte ich vom preufsischen Standpunkte nur einen bescheidenen Wunsch äufsern. Wenn sämtliche Herrscher Österreichs ihr Bild erhalten haben, wenn Fremdlinge wie Cromwell, Peter der Grofse und Napoleon dargestellt werden, sollte nicht

auch der Preufsenkönig Friedrich, der hier freilich nicht der Grofse genannt wird, ein Porträt verdienen? — Eine Ergänzung dieses Buches bildet Hannaks *Österreichische Vaterlandskunde*, die ebenfalls in 10. Auflage gründlich umgearbeitet worden ist. Bekanntlich wird in Österreich am Schlusse des Untergymnasiums die vaterländische Geographie und Statistik eingehend durchgenommen. Das Buch ist rein geographisch; ich unterdrücke daher manche zweifelnden Bemerkungen, die sich mir bei der Durchsicht aufgedrängt haben. Nur sei bemerkt, dafs der Verfasser mancherlei allgemeine Erörterungen über soziale, wirtschaftliche und politische Verhältnisse der Darstellung eingefügt hat. Sollte nicht hier qualitativ und quantitativ allzuviel geboten werden? — J. Maenfs hat auf Grund der neuen Lehrpläne sein *Lehrbuch* für III in zwei Hefte getrennt, deren zweites, für U II bestimmtes, mir vorliegt. Es ist entsprechend erweitert worden. Die Darstellung des Buches ist schlicht, sachlich, für die Behandlung eines vaterländischen Gegenstandes wohl etwas zu trocken und lehrhaft. Für äufserlich erkennbare Disposition und Hervorhebung wichtiger Thatsachen könnte noch besser gesorgt werden. Bei der Schilderung der inneren Zustände, z. B. in der Darstellung der preufsischen Reformen wird das Verschiedenste ohne Sichtung und Ordnung aufgezählt. Es sollte auf alles Unwesentliche verzichtet, der Rest aber in inneren Zusammenhang gestellt werden. — An dieser Stelle müssen auch die drei trefflichen Bändchen, *Erzählungen aus Altertum, Mittelalter und Neuzeit*, für sächsische Schulen von Schmidt, Enderlein und Ulbricht Erwähnung finden. Dieselben umfassen den ersten Kursus der Geschichte, d. h. nach sächsischer Einrichtung die Pensen von VI—UIII. Dem entsprechend müssen diese Erzählungen auf die geringere Fassungskraft der Knaben jenes Alters berechnet sein. Ber. bekennt, von diesen Büchern, die bereits früher erschienen, jetzt aber teilweise verbessert und umgearbeitet sind, den günstigsten Eindruck erhalten zu haben. In knapper, schlichter, aber anziehender Darstellung wird der Stoff behandelt. In der mittleren und neueren Geschichte ist in trefflicher Weise die sächsische und thüringische Heimat eingehender behandelt, doch ist auch die nationale Entwickelung des ganzen deutschen Vaterlandes mit Wärme gezeichnet. Besonderes Lob verdienen die kulturgeschichtlichen Abschnitte, die natürlich eine Erklärung des Lehrers und bildliche Veranschaulichung voraussetzen.

Für Lehrerbildungsanstalten, Bürger- und Töchterschulen, sowie für die Volksschule sind nachfolgende Lehrbücher in erster Linie bestimmt:

Senkpiehl hat die 3. neubearbeitete Auflage des ersten Bändchens seines kurzen Leitfadens beim Geschichtsunterricht ausgegeben. Das Buch ist wohl für Volks- und Mittelschulen bestimmt und führt die Erzählung von den alten Ägyptern bis zum Invaliditätsgesetz von 1889. Schröder behandelt von katholischem Standpunkte sachgemäfs die brandenburgisch-preufsische Geschichte. Die 3. Auflage ist sorgfältig durchgesehen. Staude und Goepfert setzen ihre für den Lehrer bestimmten Präparationen zur

deutschen Geschichte nach Herbartschen Grundsätzen fort. Der 3. Teil, welcher mit einem kleinen entsprechenden Geschichtslesebuch in Verbindung steht, umfafst auf 237 Seiten eigentlich nur drei Lebensbilder, Heinrich IV, Friedrich Barbarossa und Rudolf von Habsburg, dazu noch einen Überblick über die Kreuzzüge und kulturgeschichtliche Zusammenfassungen. Die Behandlung ist also aufserordentlich detailliert. Der *Grundrifs der Weltgeschichte* von Andrae-Ernst ist in einer besonderen Ausgabe für Lehrerbildungsanstalten erschienen. Der erste Teil, welcher das Altertum behandelt, ist übersichtlich gegliedert und teilt im übrigen die Vorzüge der Andraeschen Lehrbücher, auch die vortreffliche Ausstattung. Die *Geschichtsbilder*, nach den Erzählungen aus der Weltgeschichte von Andrae bearbeitet von Ernst, sind ein elementarer Auszug des gröfseren Buches, für Mittelschulen und die Unterstufe der höheren Lehranstalten auch als Lesebuch trefflich geeignet. Vor jedem Abschnitt ist ein Hinweis auf die beigegebenen Karten und die geographische Grundlage des Gegenstandes gegeben. Von dem geschichtlichen *Grundrifs* des elsässischen Oberlehrers Christensen ist der erste Teil (Altertum) in zweiter Auflage erschienen. Das Buch ist für die Oberklassen der höheren Mädchenschulen und für Lehrerinnenseminare bestimmt. Der Verf. hat die Erinnerungen Schmieles in Jb. IV, 45 beachtet und z. B. die Illustrationen vom Text getrennt. Es ist mehr ein Lern- als ein Lesebuch. Die kulturgeschichtlichen Abschnitte sind besonders sorgfältig ausgeführt; hübsch ist z. B. die Kultur der Diadochen durch wenige prägnante Züge geschildert.

C. Oberer Kursus.

Das ganze Gebiet der Weltgeschichte, also den gesamten Lehrstoff der Oberstufe behandelt S. Klein. Sein Buch, dessen Bestimmung aus dem Zusatze des Titels: „für Schulen“ nicht klar hervorgeht, ist schon Jb. II B 443 eingehend besprochen worden. Wenn damals auf zahlreiche Irrtümer hingewiesen wurde, so ist von den gerügten Mängeln keiner beseitigt worden. Die Liste der Irrtümer ist aber noch sehr zu vermehren. An einigen Stellen wird ja Rücksicht auf neuere Forschungen genommen (69, 182, 259), an anderen ist sie zu vermissen. Salmanassar erobert Samaria (7); die Dodekarchen erheben sich aus der Kriegerkaste zu gemeinsamer Regierung (12). Semiramis baut die hängenden Gärten (15). Das Parthenon (41). Antiochus wird von den Römern unter Lucius Scipio bei Magnesia gänzlich geschlagen (74). Die Burgunder wurden unter König Guntahar durch die Hunnen unter Attila bis auf den letzten Mann erschlagen! (102). Amalasuntha heiratet Theodat (109). Wehrgelder. Die Schreibart deutet auf falsche Ableitung (114). Heinrich der Finkle eroberte Brennibor (132). Hamburg und Lübeck legten 1241 den Grun zur Hansa (166). Alexei starb durch seine Verurteilung tödlich erschrecl im Gefängnisse, mit seinem Vater ausgesöhnt und von ihm gesegnet (288 Mit Bayern und Spanien vereinigte sich Frankreich in dem Bündnisse vo Nymphenburg (297).

Diese Blütenlese könnte ich auf Verlangen verdreifachen. Aber auch die Gruppierung des Stoffes ist nicht einwandfrei. Die Darstellung der neuesten Zeit von 1815 an ist durch die gesonderte Behandlung der einzelnen Staaten sehr verwirrt und unübersichtlich. So sind die kausal zusammengehörigen Ereignisse der Jahre 1830 und 1848 an den verschiedensten Stellen zerstreut. Die deutsche Geschichte nimmt in diesen Abschnitten nur einen sehr bescheidenen Raum ein, nämlich nur ein Viertel des Ganzen (24 S. von 101). Als Kuriosum sei verzeichnet, dafs bei dem Kriege von 1866 der Name Moltke überhaupt nicht vorkommt, Roon aber im Buche gar nicht erwähnt, von Bismarck nur das Dürftigste angeführt wird. Das Werk bedarf somit der gründlichsten Revision, um brauchbar zu werden.

Zwei Werke sind neu erschienen, welche das Pensum der Obersekunda behandeln, beide angeregt durch die neuen Lehrpläne von 1892.

Fechner hat in seinem *Lehrbuch* das ganze Gebiet der Geschichte in drei Bänden dargestellt, deren Besprechung wir auf die einzelnen Stufen verteilen. Der erste Band führt die Geschichte des Altertums bis zum Untergange des weströmischen Reiches und umfafst 138 Seiten. Die Einteilung des Stoffes ist „dem weltgeschichtlichen Gesichtspunkte“ gemäfs auch für die alte Geschichte nicht nach Völkern, sondern nach Perioden vorgenommen, d. h. Fechner hat die einzelnen Abschnitte der römischen Geschichte zwischen die entsprechenden der orientalischen und griechischen gruppiert. Es liegt dazu eigentlich keine dringende Veranlassung vor, da die weltgeschichtlich wichtigen Epochen der Orientalen, Griechen und Römer sich meist nicht gleichzeitig, sondern nach einander entwickelt haben und die Einschnitte nur mit einem gewissen Zwange an gleicher Stelle gemacht werden können. Fechner unterscheidet vier Perioden. Die erste von 4500—500 umfafst die Zeit der Nationalreligionen und der Staatenbildung (Orient und das persische Reich. Die Griechen und die römische Königszeit), die zweite reicht von 500—272, die dritte von 272—30, die vierte von 30—476. Diese Marksteine sind nur für die römische Geschichte entscheidende Wendepunkte, während die Diadochenzeit dadurch unnötigerweise in zwei Abschnitte auseinandergerissen wird. Dafs der Verfasser die orientalische Geschichte an die Spitze der Betrachtung stellt und nicht einschiebt, ist nur zu billigen. Warum sollen wir die alte Geschichte nur durch eine griechische Brille sehen? Warum soll die alte wundersame Kultur des Orients als Episode des Griechentums erscheinen und nicht von vornherein als die Lehrerin der Menschheit gezeigt werden, von der das Abendland die Gaben höherer Gesittung empfangen hat? Fechner bemüht sich, die geschichtlichen Thatsachen in logischen Zusammenhang zu bringen und mehr zu geben als eine äufserliche Aneinanderreihung. Er entwickelt das Staatsideal der Griechen und die Grundgedanken ihrer religiösen, moralischen und ästhetischen Anschauungen. Wenn er damit an die Denkfähigkeit der Schüler starke Anforderungen stellt, so wird der Ertrag die Mühe lohnen. Nur dürfte er nicht so anfechtbare Ansichten über Kunst auf-

stellen, wie dafs die höchsten Aufgaben der Plastik darin bestehen, einerseits Menschen von edler Gesinnung und starkem Charakter, andererseits Handlungen von sittlicher Bedeutung darzustellen. Indem ferner der Verfasser nach der Forderung der neueren Lehrpläne die inneren Verhältnisse vor den äufseren in den Vordergrund rücken will, hat er, ohne den Stoff der politischen Geschichte wesentlich einzuschränken, der bildenden Kunst, der Dichtung, der Wissenschaft und besonders der Philosophie einen Raum gewährt, der zu ernsten Bedenken Veranlassung giebt. Es ist gewifs nicht die Absicht der Schulreform gewesen, Litteraturgeschichte in diesem Umfange in den Geschichtsunterricht einzufügen. Hier gilt das goldene Wort: Multum, non multa. Niemand wird einer eingehenden Behandlung der perikleischen Kunstblüte widersprechen, die zugleich den Typus griechischer Kunst entwickelt. Aber die abstrakt-systematische Entwicklung des griechischen Tempelbaues (30—31) geht schon etwas zu weit und entbehrt des konkreten Ausgangspunktes. Polyklet, Myron, Skopas, Lysippus, Apelles können unmöglich alle dem Schüler nahegebracht werden. Ebenso wird sich die Behandlung der Litteratur auf das Notwendigste beschränken müssen. Ein Abrifs der Geschichte der Philosophie, der uns von den vorsokratischen Philosophen keinen einzigen erspart, gehört gewifs nicht in einen geschichtlichen Leitfaden für höhere Schulen. Dagegen sind die wirtschaftsgeschichtlichen Ausführungen, die wegen ihrer Fruchtbarkeit für die Auffassung moderner Verhältnisse eine besondere Bedeutung haben, recht dürftig und könnten bedeutend erweitert werden. Für die thatsächlichen Angaben sind meist die neueren Forschungen berücksichtigt worden. Auffallenderweise bleibt jedoch in dem Abrifs der ägyptischen Geschichte gerade die Zeit der grofsen Eroberer Tutmes und anderer um 1300 ganz unerwähnt. Auch sonst fehlen natürlich kleine Mängel nicht. Unverbürgte Sagen, wie die Ermordung des Regulus durch die Karthager (88), der Zug der Angeln und Sachsen 449 unter Hengist und Horsa nach Britannien (138), Leos I. Einflufs auf die Umkehr Attilas (137) müssen aus den Schulbüchern verschwinden. Die Überlieferung, dafs Themistokles Gift genommen habe, ist nicht als historische Thatsache mitzuteilen. Die Kimbern sind nicht nach Südrufsland gezogen (102), „der noch vorhandene uralte (runde) Vestatempel“ (39) darf auch nicht ohne Widerspruch bleiben, da der uralte Vestatempel auf dem Forum bis auf die Substruktionen verschwunden, der früher Vestatempel genannte Rundbau am Tiber aber (einer unbekannten Gottheit gewidmet) erst aus Sullas Zeit stammt. Soviel von Auswahl und Zuverlässigkeit des Stoffes. Die Darstellungsform ist zusammenhängend, doch nicht überall klar und durchsichtig. Fechner schreibt zu abstrakt und doziert vielfach über die Köpfe der Schüler weg. Der Hauptmangel des Buches ist der ungelenke und ungeniefsbare Stil. F. hat eine verhängnisvolle Neigung, Satzungeheuer zu bilden, die unendliche relativische Einschachtelungen enthalten. So vergleiche S. 1, 4. 13, 11—24 und 25—36. 20, 4. 22, 21—27. 25, 31 bis 26, 4. 29. 41, 20—30. 47. 55, 16—23. 58, 28—37. 86, 25—87, 3.

93, 16—27. 115, 8—19. 92, 13—33 (21 Zeilen!!!). Wiederholt ist dem Verfasser selbst der Atem ausgegangen, und er hat das Prädikat eines eingeschachtelten Nebensatzes verschluckt, so S. 22, 10—15. 12, 14—30. Somit stehen der Empfehlung des Buches in der vorliegenden Form gewichtige Bedenken entgegen.

Viel mehr Beachtung verdient das *Lehrbuch der alten Geschichte* in zwei Bänden für die Oberstufe von Ferd. Schultz. Ein geistvoller, umsichtiger und praktischer Schulmann hat hier ein Hilfsmittel geschaffen, das in seiner ganzen Anlage von hohem Verständnis für Aufgaben und Mittel der höheren Schule zeugt. Der Stoff ist geistig durchgearbeitet und verständig gesichtet. Nirgends ist die Darstellung eine einfache Erzählung; sondern durch lichtvolle Gliederung und folgerichtige Anordnung des Stoffes in Verbindung mit Anwendung verschiedenen Druckes ist das Einprägen der Thatsachen aufserordentlich erleichtert. Vielfach ist Gleichartiges abweichend von der Zeitfolge zusammengestellt, sind allgemeine Übersichten gegeben, welche durch ihre vergleichende Methode ganz besonders zur Vertiefung der geschichtlichen Auffassung dienen können. So giebt Schultz treffliche Darstellungen des Volkscharakters der Griechen, Römer, Etrusker, Kelten. Freilich scheint der Verfasser zu weit zu gehen, wenn er durch solche sachlich geordneten Zusammenstellungen die einfache, chronologisch fortlaufende Darstellung vollständig ersetzen will. Wenn er z. B. in der römischen Geschichte die Kämpfe um Latium und das angrenzende etruskische Gebiet in ethnologischer Anordnung (Italiker, Etrusker, Gallier) vorführt, wenn er die römischen Ständekämpfe bis 366 nach dem wirtschaftlichen, rechtlichen und politischen Gesichtspunkt gliedert, so zerreifst er dadurch den natürlichen, chronologischen Zusammenhang, in welchem der Schüler die Dinge zunächst kennen lernen mufs. Er kehrt die natürliche Reihenfolge der geistigen Operationen um, indem er es dem Schüler als eine fruchtbringende Aufgabe überläfst, das gesondert Überlieferte in die Zeitfolge einzureihen. Zuerst müssen dem Schüler die Ereignisse nacheinander überliefert werden. Hierauf mag er in gemeinsamer Arbeit mit dem Lehrer zur inneren, sachlichen Verknüpfung der Dinge schreiten; dann darf er aber die zu gewinnende Disposition nicht schon fertig im Leitfaden finden. Der Inhalt ist, soweit ich sehen kann, durchweg zuverlässig. Die Form ist knapp; die Darstellung ist vielfach nicht zusammenhängend; nicht selten treten Substantiva an die Stelle von Sätzen. Aber die Klippe eines unverständlichen Stammelns ist doch meist glücklich umschifft und der Ausdruck so frisch und lebendig, dafs trotz der abgerissenen Form der Schüler mit Freude sein Hilfsbuch benutzen wird. Nur das eine Bedenken läfst sich nicht unterdrücken: der Stoff ist gegen ältere Lehrbücher nicht verringert, sondern offenbar weit vermehrt. Es tritt das schon im Umfange beider Bände hervor (zusammen nach Abzug der Merktafeln 228 S.), aber es würde noch deutlicher werden, wenn das Buch nicht aus einzelnen Worten, sondern aus fortlaufenden Sätzen bestände. Nun erklärt zwar Schultz ausdrücklich, dafs

er in einzelnen Abschnitten absichtlich über das Mafs des für Obersekunda Erforderlichen hinausgegangen sei, damit das Lehrbuch auch für I reichen und im altklassischen Unterricht Nutzen bringen solle. Aber ich glaube, dafs auch nach mannigfachen Abstrichen das Buch eben seiner reichen Gedankenfülle wegen noch immer zu viel Material enthält, als dafs es in Obersekunda erledigt werden könnte. Diese Schwierigkeit erscheint indessen nicht unüberwindlich. Die grofsen Vorzüge des Buches stellen es jedenfalls in die erste Reihe pädagogischer Erscheinungen.

Von Jaenickes *Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen*, dessen erste Auflage mit Recht von der Kritik einstimmig als eine wertvolle Gabe pädagogischer Erfahrung anerkannt worden ist, ist infolge der neuen Lehrpläne eine zweite „bedeutend verkürzte Auflage" erschienen. Schmiele hat die Vorzüge des Lehrbuches in so eindrucksvoller Weise hervorgehoben, dafs ich nur diejenigen Veränderungen besprechen will, welche in der neuen Auflage hervortreten. Zunächst ist leider die morgenländische Geschichte, um zu kürzen, bis auf einen kurzen Überblick des persischen Weltreiches ganz weggefallen. Es ist unzweifelhaft zu beklagen, wenn auf diese Weise die Schüler höherer Lehranstalten ohne jede Kenntnis von der Bedeutung der uralten ägyptischen, assyrisch-babylonischen und phönizischen Kultur für die Erziehung der Menschheit bleiben und nicht wenigstens eine flüchtige Anschauung der Kulturstätten von Memphis, Theben, Ninive und Babylon gewinnen. Hoffentlich stellt der Verfasser in der nächsten Auflage einen kurzen Überblick der morgenländischen Geschichte wieder her. Wie Fechner und Schultz, so hat auch Jaenicke in der Darstellung der athenischen Verfassungsentwicklung auf die neu aufgefundene Schrift vom Staate der Athener Rücksicht genommen. Seine Darstellung der drakonischen Verfassung nach Aristoteles ist umsichtig und korrekt und verdient trotz des Irrtums, dafs Kylon an den Altären der Götter getötet worden sei, den Vorzug vor den Ausführungen der beiden andern Lehrbücher. Er beschränkt nämlich deutlich das Vollbürgerrecht auf die drei ersten Vermögensklassen des Solon, welche sich aus eigenen Mitteln eine Hoplitenrüstung beschaffen können. Bei Fechner und Schultz bleibt es unklar, welchen Vermögensklassen die Vollbürgerrechte zugestanden haben, und es scheint sogar, als ob allen vier Klassen das Bürgerrecht zukäme (vgl. Busolt, griech. Staats- und Rechtsaltertümer 1892, 135 ff.). Nur die Überschrift bei Jaenicke: „Cylon und Drakons (zweite) Verfassung" erscheint stilistisch unglücklich, da ein Mifsverständnis nur durch besondere Interpunktion vermieden werden kann. — Da somit schon verschiedene Auffassungen der drakonischen Verfassung nach Aristoteles ihren Weg in die Schulbücher gefunden haben, möchte ich auf die Gefahr, Widerspruch zu finden, den Zweifel aussprechen, ob überhaupt schon der Inhalt der Aristotelischen Politie in die Lehrbücher aufgenommen werden sollte. Die Ansichten über die Herkunft und den Wert dieser Schrift sind noch sehr wenig geklärt; kritische Forscher wie Rühl und auc

B. Niese schlagen den historischen Wert der Schrift sehr gering an. Unter diesen Umständen liegt keine Veranlassung vor, die bezüglichen Nachrichten in den Text eines Schulbuches aufzunehmen, das nur unbestrittene Thatsachen enthalten soll. Nichts steht im Wege, dafs die Lehrer den Schülern die interessante Entdeckung mitteilen; sie werden gewifs lebhafter Teilnahme begegnen. Aber die eilige Aufnahme von nicht spruchreifen Fragen in ein Lehrbuch unterliegt berechtigten Bedenken.

Den Lehrstoff der Unterprima, also in Preufsen das Mittelalter und die Neuzeit bis 1648 behandeln vier mir vorliegende Bücher, darunter ein bekanntes und bereits besprochenes, drei neu erschienene. Ihnen schicke ich das Lehrbuch Hannaks voraus, das den österreichischen Lehrplänen entsprechend nur das Mittelalter umfafst. Da die vorliegende 4. Auflage unverändert ist, so darf ich auf das darüber im Jahresbericht von 1888 Gesagte verweisen.

Steins *Lehrbuch* ist in 5. nach den Lehrplänen von 1892 umgearbeiteter Auflage erschienen. Wie es scheint, beziehen sich die Änderungen zunächst auf die veränderte Einteilung. Der zweite Band ist, wie schon erwähnt, bis 1648 ausgedehnt. Sodann sind wohl die Abschnitte über die Verfassung erweitert worden; dagegen scheint eine erhebliche Kürzung nicht eingetreten zu sein, die unseres Erachtens notwendig wäre, um das Buch für den Schulgebrauch recht geeignet zu machen. Anerkennenswert ist die verhältnismäfsige religiöse Unparteilichkeit des katholischen Verfassers.

Schillmanns *Schule der Geschichte für Unterprima* ist etwas sorgfältiger gearbeitet, als die Hefte für die mittleren Klassen. Der Stil ist schlicht und einfach, oft zu elementar, um den Primanern Interesse zu erregen. Überhaupt fehlen der Darstellung die leitenden Gedanken. Die gröfseren Abschnitte sind in kleinere Absätze übersichtlich eingeteilt, aber kaum irgendwo ist der Versuch gemacht in den Überschriften den wirklichen Inhalt des Besprochenen auszudrücken. Druckfehler begegnen häufig: Hadrian IV † 1119 (49), Hieram (91), Kalokorum (92), Sierra Leona (93), Hispagniola (95), Tatomaken (97). Bezüglich der Anordnung fällt auf, dafs das mittelalterliche Klosterwesen hinter dem Abschnitt des Humanismus behandelt wird.

Der 2. Band von Fechners *Lehrbuch* teilt Vorzüge und Mängel des ersten. Allenthalben sind die allgemeinen Gedanken hervorgehoben, die inneren Zustände ausführlicher behandelt, aber Litteratur- und Kunstgeschichte wiederum vor Recht und Wirtschaft bevorzugt. So ist die politische und soziale Gährung im Reformationszeitalter (Bauern und Ritterschaft) ganz unzureichend oder eigentlich gar nicht dargestellt. Die Namen von Hutten und Sickingen sind gar nicht erwähnt, natürlich Luthers Verbindung mit ihnen ebensowenig, und die soziale Bedeutung seiner Schrift an den deutschen Adel nicht hervorgehoben. In den Abschnitten über Kunst wird die Architektur wohl zu eingehend behandelt. Die kulturgeschichtlichen Abschnitte stehen auch oft nicht an der rechten

Stelle. Kleine unergiebige Epochen werden besonders behandelt, so dafs die einzelnen Abschnitte dürftig geraten (S. 25). So wird z. B. die Städteentwicklung schon bei der Epoche der Ottonen und der ersten Salier — 1056 behandelt und dadurch ein schiefes Bild gegeben. Sachliche Mängel der Einteilung und der Auffassung fehlen nicht. Dafs das christliche Imperatorenamt 1096 auf den Papst übergegangen sei (42), wird kaum Beifall finden. Im Götzenbilde Irminsul wird eine Arminiusdenksäule vermutet (16), Heinrich erobert 927 Brennabor (27). Die Hansa wird etwa 1241 von Lübeck, Hamburg und Bremen errichtet (64). Die sehr bestrittene Ansicht Thudichums, dafs die heilige Feme ein von Laien gebildetes Ketzergericht gewesen sei (63), sollte nicht in ein Lehrbuch eingeführt werden. Ganz seltsam sind die vier gerichtlichen Instanzen unter Karl dem Grofsen. Die unterste Gaugraf und Bischof, darüber die missi dominici, die dritte der Pfalzgraf und über allen der Kaiser mit dem Papst! (18). Druckfehler, wie Fornovo (94), Alerander (93) will ich nicht weiter betonen. Aber auch der Stil ist nicht erheblich besser als im ersten Teil. Unschöne Ausdrücke, wie Nationalkonstituierung Deutschlands (72) oder das ager publicus System begegnen, und unter den Satzriesenschlangen (58, 79, 80, zwei mal 81, oben 93, unten 102 zweimal) begegnen wahre Musterexemplare des papiernen Stils.

Alle bisher besprochenen Werke dieser Stufe überragt das *Lehrbuch* von H. Brettschneider an wissenschaftlichem und pädagogischem Werte bedeutend. Auf Grund der neuesten Forschungen wird uns hier eine Darstellung der mittelalterlichen Geschichte geboten, die nicht am Einzelnen hängen bleibt, sondern bis zu den leitenden Gedanken der Weltgeschichte durchdringt und darum nicht nur für den Lernenden, sondern auch für den Lehrenden wertvoll ist. Die germanische Völkerwanderung, die ottonische Verfassung, die staufischen Kämpfe sind abweichend von der herkömmlichen Darstellung richtiger dargestellt; der Einflufs neuerer Historiker wie Nitzsch, Lamprecht, von Bezold ist überall sichtbar, und unter ihrer Einwirkung die wirtschaftliche Auffassung der Geschichte durchgeführt, wobei die innere Entwicklung des deutschen Volkes von der Urzeit bis zur Neuzeit verfolgt wird. Hinter Verfassung und Wirtschaft tritt Litteratur und Kunst sehr zurück, letztere vielleicht zu sehr. Zugegeben, dafs das Lehrbuch hier nicht mehr leisten soll, als die genügende Grundlage für das Verständnis eines sorgfältig ausgewählten Anschauungsbildes bieten, so begnügt sich doch Brettschneider mit so allgemeinen Hinweisen, dafs dieser Zweck nicht mehr erreicht werden kann. Ganz vortrefflich, übersichtlich und logisch scharf ist die Gliederung des Stoffes. Sie ist dem Buche vorgedruckt und gibt nicht einen blofsen chronologischen Rahmen, sondern es ist stets kurz und treffend der wesentliche Inhalt der betreffenden Periode ausgedrückt. So kann sie den Schüler bei der Wiederholung treffliche Dienste leisten. Aber darum sollte sie auch der Tabelle möglichst vollständig eingefügt werden, die sich ja durchweg an die Einteilung des Buches anschliefst. Die Aus

dehnung des Leitfadens ist mäfsig, 158 Seiten kl. Oktav. Die Darstellung ist zusammenhängend, aber freilich sind die einzelnen Sätze so inhaltsreich, dafs sie ernste Gedankenarbeit des Schülers verlangen. Dabei ist der Stil einfach, klar, frisch und anregend. Im ganzen können wir dies Lehrbuch nur auf das wärmste empfehlen. Wir möchten es in seiner Eigenart mit Kirchhoffs Schulgeographie, die im selben Verlage erschienen ist, vergleichen. Wie dieses ist es streng wissenschaftlich gehalten, schränkt es die Zahl der mitzuteilenden Thatsachen energisch ein, legt aber auf den kausalen Zusammenhang den gröfsten Wert und vergeistigt so den Stoff der Wissenschaft.

Von den neuen oder nach den Lehrplänen von 1892 neu herausgegebenen Lehrbüchern der Neuzeit scheint der dritte Teil von Dietschs *Grundrifs der allgemeinen Geschichte* (Neue Ausgabe von G. Richter), soweit ich ohne Kenntnis der vorhergehenden Auflage urteilen kann, die geringsten Veränderungen erfahren zu haben. Wenigstens ist nirgends von einer neueren Umarbeitung die Rede. Der Grundrifs enthält auch noch die Zeit der Reformation und der Religionskämpfe bis 1648, folgt also noch der alten Pensenverteilung. Die Darstellung ist zwar gedrängt, aber im Gegensatz zum alten Dietsch, dessen Benutzung mir immer eine unerquickliche Jugenderinnerung bleiben wird, lesbar und verständlich. Damit der Unterricht bis zur Gegenwart fortschreiten kann, hat G. Richter einen Anhang zugefügt: die Entwicklung des Deutschen Reichs und der europäischen Politik von 1871—1888 im Überblick. Die Einteilung desselben ist recht zweckmäfsig. Die Partieen des Grundrisses, welche die preufsische Geschichte behandeln, sind von ungleicher Ausführlichkeit und vielfach lückenhaft. Offenbar setzen sie voraus, dafs daneben Dietschs *Abrifs der brandenburgisch-preufsischen Geschichte* in den Händen der Primaner ist. Die zweite Ausgabe der von der bewährten Feder M. Hoffmanns angefertigten neuen Bearbeitung dieses Grundrisses ist ein inhaltreiches, vortreffliches Buch, das die geschichtlichen Thatsachen der vaterländischen Geschichte in kurzer Fassung vollständig und zuverlässig übermittelt und auch aufserhalb der Schule ein schätzbarer Ratgeber für alle Freunde der preufsischen Geschichte sein kann. Einige durch neuere Forschungen überholte Angaben, dafs Joachim II zu Spandau, dem damaligen (?) Witwensitze der Kurfürstin Elisabeth, zusammen mit seiner Gemahlin (?) das Abendmahl in beiderlei Gestalt empfangen habe, oder die Erwähnung des Nymphenburger Vertrags zwischen Bayern und Frankreich beeinträchtigen den Wert des Gebotenen in keiner Weise.

Auch Stein hat sein an dieser Stelle schon früher beurteiltes *Lehrbuch* nach den neuen Lehrplänen umgearbeitet. Doch entzieht sich der Grad der Veränderung meinem Blicke. Gewifs kann und mufs die aufserdeutsche Geschichte noch weiter gekürzt werden, als bisher. Diejenigen Abschnitte aber, für welche die Lehrpläne von 1892 eine Erweiterung vorschreiben, sind noch zu dürftig ausgeführt und von Irrtümern nicht frei. Wir hören z. B. im Abschnitte über Friedrich Wilhelm I

nichts von der Centralisierung der Verwaltung durch das Generaldirektorium, überhaupt nichts von der Gründung des Beamtentums und den Reformen der Städteverwaltung. Zu Friedrich II berichtet Stein zwar, dafs er die Leibeigenschaft der Bauern nicht aufgehoben habe, verschweigt aber, dafs ihr Los durch Einschärfung menschlicher Behandlung, Beschränkung der Frondienste und Kontrolle der Justiz erleichtert worden sei. Die allgemeine Wehrpflicht ist nicht durch die Kriegsartikel von 1808, sondern erst 1814 gesetzlich eingeführt worden. Der Verf. der Schrift „Deutschland in seiner tiefsten Erniedrigung“ war nicht, wie St. vermutet, Fr. von Gentz, sondern der Ansbacher Yelin. Auch hier begegnet Brenabor (46).

Das letzte Heft der von Schillmann verfafsten *Schule der Geschichte* (für Oberprima) giebt zu manchen Ausstellungen Anlafs. Die Einteilung des Stoffes fordert öfter den Widerspruch heraus. Es widerspricht der universalen Richtung des Geschichtsunterrichts auf der obersten Stufe, wenn (II, 1, S. 13—25) die Rolle Ludwigs XIV in der Geschichte nur als eine Episode aus dem Leben des Grofsen Kurfürsten dargestellt wird. Weiter werden König Friedrich Wilhelm I, Peter der Grofse und der Ausgang des habsburgischen Mannesstammes noch dem „Zeitalter Ludwigs XIV und des grofsen Kurfürsten“ zugerechnet. Schillmann erstreckt sodann das Zeitalter der Freiheitskriege über 1830 hinaus und ordnet die einzelnen Abschnitte dieser Epoche der Zeitfolge zuwider, so dafs der griechische Freiheitskampf hinter die Julirevolution und das Julikönigtum zu stehen kommt. Endlich umfafst das Zeitalter Wilhelms I 1840—88, Als Unterabteilungen aber, die sich doch gegenseitig ausschliefsen müssen, lesen wir: 1. Friedrich Wilhelm IV, 2. Wilhelm I 1861—1888. 3. Der dänische Krieg, 4. der Krieg zwischen Österreich und Preufsen usw. —; das heifst doch die Gedankenlosigkeit der Schüler befördern. Die üblichen Druckfehler sind natürlich vorhanden: de Witte (20), Rammler (53), Schubert (der württembergische Dichter), Cavagnac (97).

Der dritte Teil von Fechners *Grundrifs* zeigt wie die anderen das anerkennenswerte Bestreben, die leitenden Gedanken der Weltgeschichte hervorzuheben. Oft sind in Klammern weiterführende Betrachtungen angefügt. Anderseits findet sich manches Entbehrliche, anekdotische Details. Die Stichworte, die Fechner an die Spitze der einzelnen Kapitel stellt, werden nicht immer Billigung finden. So ist es offenbar übertrieben, von der Bedrängung Preufsens zur Zeit Friedrich Wilhelms I zu sprechen. Ebensowenig kann man sagen, dafs Friedrich II 1740 das österreichisch-französische Einverständnis gestört habe. Das ganze Zeitalter von 1789—1871 führt die Überschrift: Der Kampf de demokratisch-cäsarischen Prinzips um die Weltherrschaft und die Gegen wirkung der Nationen. Damit wird der Stellung Napoleons III wohl ein zu hohe Bedeutung beigelegt. Andererseits wird nicht betont, dafs di Völker in jener Epoche ihre politische Freiheit und nationale Unabhängigkei erkämpfen, nicht etwa blos gegen den demokratischen Cäsarismus. Dies Zeit

alter ist überhaupt zu einseitig aus dem Gesichtswinkel der Kabinettspolitik betrachtet, wenn der Verfasser die Zeit von 1815—1853 die Vorherrschaft Rufslands und Österreichs nennt. Den Jahren 1859—1866 das Stichwort: Befreiung Preufsens vom österreichischen Joche vorzudrucken, ist mehr sensationell als zutreffend. Die stilistische Gestaltung dieses Bandes ist nicht erheblich besser als die der früheren.

Der österreichischen Einrichtung, dafs das letzte Schuljahr des Obergymnasiums der vaterländischen Geschichte, Geographie und Bürgerkunde gewidmet wird, dankt das nun bereits in 10. verbesserter Auflage erschienene Buch Hannaks, *Österreichische Vaterlandskunde*, sein Dasein. Es ist keine Frage, dafs auf diese Weise der Jugend des Donaureichs kurz vor ihrem Eintritt ins Leben ein tüchtiges Kapital an Kenntnis der Heimat als schätzenswerter Besitz übermittelt wird.

2. Lehr- und Hilfsbücher in Tabellenform.

Wir beginnen mit den zum Auswendiglernen bestimmten Tabellen.

In Schneeberg ist eine *Auswahl von Geschichtstafeln* in 2. Auflage anonym (wohl von E. Heydenreich, vergl. Jb. 1889, VIII, 56) erschienen, ohne dafs angegeben wird, für welche Schulen oder für welche Unterrichtsstufe das Heftchen bestimmt ist. Es sind weniger als 300 Zahlen, darunter weniger als 100 fettgedruckt; dadurch soll wohl erster und zweiter Kursus unterschieden werden. Der erste aber ist dann sehr dürftig bedacht. Lykurg sollte nicht mit einer bestimmten, noch weniger mit einer unrichtigen Jahreszahl gesetzt werden (884). Der Friede des Antalcidas ist 386 gesetzt. Die Namen der 7 römischen Könige fehlen. Wenn Pyrrhus' Sieg über die Römer bei Heraklea angegeben wird, so darf seine endgiltige Niederlage nicht fehlen, weil sonst ein Mifsverständnis platzgreifen mufs. Bei der Beschränkung des Zahlenstoffes fällt es auf, dafs alle römischen Kaiser bis Hadrian mit ihren Zahlen angeführt sind. Ganz unglücklich und verwirrt ist: 98—117 Trajan. Es folgen Antoninus Pius, M. Aurelius 117—38, Hadrian. S. 12 vermissen wir die Regierungszahl Ludwigs XIV, da nur sie den Zahlen bis 1714 eine Einheit geben kann.

Erscheint die Summe dieser Zahlen und der dadurch bezeichneten Thatsachen als ein sehr gering genommenes Mindestmafs, so ist schon viel reicher bedacht das *Verzeichnis der wichtigsten Geschichtszahlen, für die Schüler höherer Lehranstalten zusammengestellt in* Braunschweig. Der erste Kursus (IV—UII) umfafst 16 Seiten (ca. 400 Zahlen), der zweite (OII—OI) 21 Seiten (ca. 630 Zahlen), also nur 200 Zahlen mehr als der erste. Es fehlt daher auf der oberen Stufe manches Wichtige, wie der dritte heilige Krieg, der Friede des Philokrates, die Horazisch-Valerischen Gesetze, der zweite Samniterkrieg, die Zahlen Karl Martells, Philipp der Schöne und Bonifaz VIII, das Auftreten der Jungfrau von Orleans (denn das Jahr ihrer Verbrennung ist weniger wichtig),

Heinrich VIII von England, Maria die Blutige, Philipp II, Heinrich II von Frankreich und seine Söhne, Jacob I, Karl I, Cromwell, Karl II, Wilhelm III, Maria und Anna, August II von Polen, Katharina II von Rufsland. Ein Anhang giebt eine Liste der fränkischen Könige, der deutschen Könige und Kaiser, der brandenburgischen Kurfürsten und preufsischen Könige, der französischen, englischen und russischen Herrscher. Auch hier ist der Stoff weitgehend eingeschränkt. Von den brandenburgischen Kurfürsten vor den Hohenzollern sind nur die Anfangs- und Endzahlen der Dynastie (Askanier, Wittelsbacher, Luxemburger) angegeben, ebenso von den älteren französischen und englischen Herrscherfamilien. Es unterliegt grofsen pädagogischen Bedenken, solche leere Zahlenrahmen einprägen zu lassen, ohne wenigstens die wichtigsten Herrschernamen der Epoche beizufügen und ihre Zeit etwa durch gleichzeitige bekannte Ereignisse festzulegen.

Noch etwas reichlicher ist die *Auswahl der im Gymnasium zu* Stendal *zu erlernenden Geschichtszahlen;* sie ist in der Weise gedruckt, dafs die Zahlen des unteren Kursus (für IV—UII etwa 400) und die des oberen (für OII—OI etwa 300) in zwei nebeneinanderlaufenden Kolumnen stehen und der Text zu beiden Zahlenreihen fortlaufend gesetzt ist. Hinzugefügt sind hinter den Ereignissen noch einige Zahlen in Klammern, die nicht notwendig gelernt zu werden brauchen. Aufserdem sind etwa 48 Zahlen der deutschen Geschichte fett gedruckt, um bei dem Vorbereitungskursus in der VI gelernt zu werden. So ist der verständigen Erwägung des einzelnen Lehrers auf der oberen Stufe eine gewisse Freiheit zugestanden. Die Auswahl der Zahlen ist meist zu billigen; doch vermissen wir die Namen und Regierungszahlen Karls II und Jakobs II von England, da ohne sie die Daten der Habeaskorpusakte und der zweiten Revolution in der Luft schweben. Die auf falscher Etymologie beruhende Wortform Brannibor sollte endlich aus preufsischen Lehrbüchern verschwinden; zudem ist noch eine falsche Zahl 925 beigefügt. Ebenso unrichtig ist die Zahl zur Gründung Berlins 1210. Am Schlusse steht eine praktisch angelegte Tabelle, deren Aufgabe ist, das Wachstum des brandenburgisch-preufsischen Staates von 1415—1890 zu veranschaulichen.

Während die bisher besprochenen Tabellen zum Auswendiglernen bestimmt sind und meist nur Zahl und Ereignis in kürzester Form bringen, halten die folgenden Schriften die Mitte zwischen Tabelle und Leitfaden und sollen vor allem zu zusammenfassenden Wiederholungen dienen. Gehrings im Anschlufs an Herbsts Hilfsbücher geschriebene *Tabellen* (Jb. III B 208) sind in 6. verbesserter Auflage erschienen und den neuen Lehrplänen entsprechend verändert worden. In der alten und mittleren Geschichte sind manche Daten gestrichen; freilich könnte in der späteren römischen Kaisergeschichte noch immer mancher Name wegfallen Das Wichtigste aus der französischen und englischen Geschichte, besonders der neueren Zeit, ist hinzugefügt, die neueste deutsche und brandenburgisch-preufsische Geschichte ist ergänzt und fortgeführt worden. Be-

gegeben ist eine Übersicht über das Wachstum des preufsischen Staats. Ein besonderer Vorzug der Tabellen ist die vielfache Anwendung synchronistischer Zusammenstellungen; so wird die parallele Entwicklung der altorientalischen Reiche und die der heutigen Bestandteile des preufsischen Staats bis 1618 veranschaulicht. Die Gliederung ist trefflich, durch Anwendung verschiedener Drucktypen wird die Übersicht sehr erleichtert, überhaupt verdient die Ausstattung Anerkennung. Wenn der Verfasser bedauert, die Ergebnisse der neuesten Aristotelesforschung noch nicht für die Tabellen berücksichtigen zu können, so habe ich mich schon oben S. 44 darüber ausgesprochen.

Brünnerts *Geschichtstabellen* sind, wie schon früher bemerkt (Jb. V, VIII 32), im Anschlusse an Fr. Hofmanns Leitfäden ausgearbeitet. Die zweite Auflage stellt die deutsche, besonders die brandenburgisch-preufsische Geschichte in den Vordergrund, hat dagegen manche antike Daten weggelassen und die aufserdeutsche Geschichte nur in geringem Mafse herangezogen. Die Beschränkung der Zahlen geht sehr weit. Brünnert verhält sich zu Gehring, wie Hofmanns Leitfäden zu Herbsts Hilfsbuch. Im Zeitalter Philipps aufser den Regierungszahlen des Macedonierkönigs nur noch die Zahl der Schlacht bei Chäronea merken zu lassen, ist doch seltsam, da das Buch für Gymnasien bestimmt ist, wo man Demosthenes Reden in der Ursprache liest. In Namen und Dingen geht die Einschränkung des Stoffes ebenso weit, wie in den Zahlen. So fehlen bei der Entwickelung der Mönchsorden die Namen der Cisterzienser und Prämonstratenser. Die Gliederung ist übersichtlich. Der Text giebt zu keinen Ausstellungen Veranlassung.

Auch Junges wertvolle Geschichtsrepetitionen sind in zweiter, verbesserter Auflage erschienen. Da bereits im vorigen Jahrgange die neue Auflage besprochen worden ist, so darf sich der Berichterstatter darauf beschränken, dies Hilfsmittel aus eigener Erfahrung warm zu empfehlen.

Tabellen als Grundlage des Unterrichts:

M. Grafshof giebt im Programm von Linden *Das historische Pensum der UI in tabellarischer Form.* Das Heft, welches die Zeit von Christi Geburt bis 1648 umfafst, giebt eine Überfülle von Zahlen, beinahe 800, die wiederholten abgerechnet. Zum Vergleiche diene, dafs die ebenfalls noch sehr reichhaltigen Tabellen von Gehring, die den ganzen Stoff der Herbstschen Lehrbücher enthalten, nur 500 Zahlen für jenen Zeitraum bringen, die Schäferschen, die freilich zum Auswendiglernen bestimmt sind, gar nur 400. Man ist, wie weiten Spielraum man auch in Bezug auf die Höhe der Anforderungen lassen mag, doch wohl heutzutage darin einig, dafs die Namen- und Zahlenreihen der Könige von Jerusalem, der Osmanischen Sultane im 14. und 15. Jahrhundert, sämtlicher Päpste im 16. Jahrhundert vom Memorierstoff auszuschliefsen sind. Auch geht es doch viel zu weit, von Theoderich das Geburtsjahr, die Jahre seines Aufenthalts in Byzanz und seines Regierungsantrittes merken zu lassen. Für das Geburtsjahr liefse sich noch anführen, dafs es zur Veranschaulichung des Lebensalters dient; aber die

anderen Zahlen sind doch nur unnützer Ballast, und ebenso mufs das Urteil lauten, wenn für die Ostgotenkämpfe nach Theoderichs Tode 12 Zahlen angeführt werden. Dagegen fehlen verfassungs- und kulturgeschichtliche Abschnitte fast ganz. Wenn die deutsche Geschichte bis zu den Kimbern- und Teutonenzügen zurückgeht, so durfte eine Skizze der germanischen Urverfassung nicht fehlen, auch wenn sie etwa im Pensum der OII schon behandelt war. Noch auffallender ist es, dafs von der Entwicklung des Städtewesens jede Andeutung fehlt. Der Verfasser hat die Richtschnur der neuen Lehrpläne zu wenig beachtet, dafs die inneren Verhältnisse vor den äufseren in den Vordergrund treten sollen. Die Entdeckungen der Spanier und Portugiesen sind ganz übergangen. Auch an Mifsverständnissen fehlt es nicht. So wird Maria, Gemahlin Ludwigs II von Ungarn und Böhmen, mit ihrer Schwägerin Anna verwechselt. Die Orthographie der Eigennamen ist ungleich und anfechtbar, z. B. Allemannenschlacht (7), Klotar neben Chlodwig, Odoacer (S. 5), Vency (9) statt Vincy; Suna (9), Abu Beckr (9), Lindolf (15). Somit erscheint eine gründliche Verbesserung und Kürzung dieses Hilfsmittels geboten.

A. E. Meyer hat seine ursprünglich für das Bedürfnis höherer Bürgerschulen bestimmten Geschichtstabellen auf Grund der neuen Lehrpläne einer Durchsicht unterzogen. Das Büchlein ist mit grofser pädagogischer Umsicht zusammengestellt. Der Stoff ist einsichtsvoll gegliedert und die Kulturgeschichte ausreichend berücksichtigt. Die Änderungen beziehen sich hauptsächlich auf den Kursus der IV. Klasse der Realschulen, da die alte Geschichte zu Gunsten der neuen noch mehr beschränkt worden ist. Die gesamte Seitenzahl der zu einem einzigen Buche vereinigten zwei Teile beträgt nunmehr 78 Seiten. Es ist also eine Verkürzung um 25 Seiten eingetreten, und die Geschichte des Altertums umfafst nur noch $6^1/_2$ Seiten, so dafs das Pensum einer Stunde etwa 3 Halbzeilen beträgt. Natürlich ist unter diesen Umständen aufser dem Tabellenhefte noch ein Lesebuch zum Nachlesen in den Händen der Schüler vorausgesetzt, das Darstellungen in zusammenhängender Form bietet. Der Verfasser selbst meint: „Ohne ein solches weiteres Hilfsmittel gelingt es vielen Schülern der in Betracht kommenden Klassen nicht, den Zusammenhang, welche die Dispositionen der Tabellen ja nur andeuten können, besonders bei Wiederholungen klar zu gewinnen.“ Berichterstatter ist ganz derselben Ansicht. Es ist neuerdings von mehreren Seiten (Hornemann in den NJ. 148, 429—37 und Stutzer ZG. 47, 734—40) darauf hingewiesen worden, dafs der Quartaner, der den ersten eigentlichen Geschichtsunterricht erhält, den Stoff zunächst in seiner natürlichen Reihenfolge anschaulich erzählt in sich aufnehmen mufs, damit die Lust am Wiedererzählen in ihm geweckt werde und er die Darstellung des Lehrers lebendig nachschaffe. Dazu genügt ihm die Stütze der Tabelle nicht, deren nüchterne Kürze ihm vielmehr den Gegenstand leicht verleidet. Wenn der schwächere Knabe dann wirklich es zunächst nicht weiter bringt, als mechanisch nachzuerzählen, was ihm vorgetragen worden ist und was er im Lesebuch wieder-

findet, so ist das auf der elementaren Stufe schon etwas Unverächtliches, und ein geschickter Lehrer hat viele Mittel, durch Umpflügen des Stoffes nach biographischen, geographischen und ähnlichen Gesichtspunkten dafür zu sorgen, dafs der zunächst äufserlich angeeignete Stoff innerliches Eigentum des Schülergeistes werde.

3. Quellen.

Eine stattliche Reihe von Einzelausgaben mittelalterlicher Geschichtsschreiber unseres Vaterlandes in deutschem Gewande hat diesmal die rührige Dyksche Verlagshandlung auf den Büchermarkt geschickt. Die meisten Ausgaben sind vom Altmeister Wattenbach mit bekannter Sorgfalt bearbeitet. So hat er zunächst *Kaiser Karls Leben von Einhard* in der schönen Übersetzung des früh vollendeten Otto Abel mit einer lehrreichen Einleitung über den Biographen wieder herausgegeben. Die merkwürdige Schrift verdient vor anderen einen Platz in einer Schülerbibliothek. Denn das Charaktergemälde Karls, wie ein altes Mosaikbild zusammengesetzt aus allenthalben zusammengeholten Sätzen des Sueton, ist doch ein ebenso bezeichnendes Denkmal der karolingischen Renaissance, wie etwa ein Dom jener Zeit, mit Säulen aus Rom und Ravenna geschmückt. Im Anhange ist die anmutige Sage von Einhard und Imma, die in dem Jahre 1170 zuerst erscheint, mitgeteilt. Die gleiche Quellenschrift ist auch in Hendels *Bibliothek der Gesamtlitteratur* mit Anmerkungen übersetzt und mit einer zweckmäfsigen Einleitung versehen worden. In dieser Ausgabe sind auch eine Reihe auf Karl bezüglicher Gedichte, sowie die Urkunde von der Heiligsprechung Karls durch Friedrich Barbarossa abgedruckt worden.

Die übrigen deutschen Annalisten, die 1893 in der zweiten Gesamtausgabe erschienen sind, gehören dem 11. und 12. Jahrhundert an. Da berichtet uns der arme, gichtbrüchige *Hermann von Reichenau*, was er in seinem an der Reichsheerstrafse gelegenen Kloster über die Geschichte Heinrichs III erfahren konnte, niemals Augenzeuge und doch zuverlässig wie ein Mann, der mitten in den Weltverhältnissen lebt. Die *Altaicher Annalen*, eine wichtige Quelle für Heinrich III und die ersten Jahre Heinrichs IV, sind uns besonders interessant als Denkmal einer glänzenden Entdeckung. Sie waren bekanntlich lange verschollen, wurden aber von W. v. Giesebrecht aus späteren Citaten wiederhergestellt, und der scharfsinnige Gelehrte durfte fast 30 Jahre später in den neu entdeckten Annalen seine Ansichten glänzend bestätigt finden und den Fund herausgeben.

Und nun beginnt die Reihe der merkwürdigen Quellenschriftsteller im Investiturstreit. Die *Annalen Lamberts von Hersfeld*, die ein so überaus lebendiges Bild der ersten Hälfte von Heinrichs IV Regierung geben, werden samt Auszügen seiner Geschichte von Hersfeld und einem Fragment von Reichsannalen aus Regensburg geboten. Jeder Lehrer wird

die Gelegenheit gern begrüfsen, Heinrichs Fahrt nach Canossa oder seine Flucht von der Harzburg über den Bergwald nach Eschwege aus dieser Quelle mitteilen zu können.

Die *Hamburgische Kirchengeschichte* von Adam von Bremen, übersetzt von Laurent, bietet uns das psychologisch fesselnde Charakterbild Adalberts von Bremen, des für die Reichsgeschichte so wichtigen, ehrgeizigen Kirchenfürsten. In Brunos *Sachsenkrieg* (übersetzt und trefflich eingeleitet von Wattenbach) hören wir einen von wilder Parteiwut verblendeten Sachsen, der von Heinrich IV. die schändlichsten Dinge berichtet und die zweite Königswahl, die Hermanns von Luxemburg, rechtfertigen will. Von besonderem Werte sind die Ausgaben von Bertholds *Fortsetzung der Chronik Hermanns von Reichenau* und *der Jahrbücher von Augsburg*, da beide Schriften in dem ursprünglichen Plane des Werkes fehlten. Bertholds Chronik und ihre Fortsetzung von 1075—80 giebt einen König Heinrich höchst feindseligen Bericht der Reichsereignisse und bringt vor allem wertvolle und lebendige Nachrichten aus der Umgebung König Rudolfs und von römischen Synoden. Die Augsburger Jahrbücher dagegen zeigen die politische Begriffsverwirrung, die bei den ehrlichen Klerikern eintrat, welche Reichstreue und Ergebenheit gegen den Papst in jener Zeit vereinigen wollten. Bernolds *Chronik* ist wie Bertholds das Werk eines eifrigen Anhängers des Papstes. — Alle diese Quellen überragt an Bedeutung für die Schule *Heinrichs IV Leben* von jenem begeisterten Verehrer, dessen ganzes Herz an dem verstorbenen Kaiser hängt, und der an seiner Bahre die ergreifende Totenklage anstimmt, die einer Trauerrede gleich die Hauptmomente seiner Regierung in grofsen, wirkungsvollen Zügen zur Anschauung bringt. Einige Sätze dieser Biographie, den gehässigen Anschuldigungen seiner Feinde gegenübergestellt, vermögen trefflich eine unbefangene Würdigung des Herrschers zu unterstützen. Die *Weltchronik des Ekkehard von Aura* (zum ersten Mal übersetzt von W. Pflüger), an sich wichtig als die vollendetste Zusammenfassung des weltgeschichtlichen Stoffes der älteren Zeit, bietet uns zugleich die Hauptquelle zur Geschichte Heinrichs V. Hervorgehoben sei daraus unter anderem die Urkunde des Wormser Konkordats. Die *Chronik von St. Peter in Erfurt* ist bisher ihrer Zusammensetzung nach nicht recht erkannt worden. Deshalb teilt Wattenbach in der Einleitung zunächst die wesentlichsten Resultate neuerer Untersuchungen von Holder-Egger über die Bestandteile des Werkes mit. Die Chronik hat danach für uns eine besondere Bedeutung, weil darin eine Reichsgeschichte von 1108—49 uns erhalten ist, die für Kaiser Lothars Zeit die wertvollsten Nachrichten bietet. Die Thaten des sächsischen Herrschers waren den Thüring Mönchen besonders interessant. In den letzten Jahrzehnten des 12. Jah hunderts und dem ersten des folgenden liegen der Chronik vom Peter berge wiederum wichtige Aufzeichnungen zu Grunde, wohl aus Reinhard brunn stammend, die uns namentlich über die letzten Kämpfe Heinricl des Löwen, wie über die Bürgerkriege zwischen Philipp und Otto bis zu

Tode des Thüringer Landgrafen Hermann, 1215, eingehende Auskunft geben. — Auch die *Hildesheimer Jahrbücher*, die in Winckelmanns Übersetzung von Wattenbach neu herausgegeben sind, haben deutschen Gelehrten Gelegenheit gegeben, ihren glänzenden Scharfsinn zu beweisen. Scheffer-Boichorst hat aus ihnen die verlorenen Annalen wiederhergestellt, die uns hier 1109—37 als wichtige Quelle der Reichsgeschichte unter Heinrich V und dem Sachsenkaiser Lothar entgegentreten. Aufserdem bieten uns die Hildesheimer Jahrbücher nach einer Mainzer Quelle gute Nachrichten über die Empörung Heinrichs V gegen seinen Vater und dessen Entthronung.

Einen glücklichen Gedanken führt Flathe aus, indem er aus öffentlichen Reden unseres Jahrhunderts ein Quellenbuch zur nationalen Geschichte zusammenstellt. Uns hat nur die erste Lieferung vorgelegen. Ihr Inhalt, der Schlufs von Fichtes Reden an die deutsche Nation (1808), eine Predigt Schleiermachers aus den Tagen des „Aufrufs an mein Volk“ und als Erinnerung an die Stiftung der Berliner Universität Boeckhs Jubelrede von 1860 erweckt günstige Erwartungen. Unzweifelhaft mufs es auch die Schule freudig begrüfsen, wenn ihr die politischen Meinungsäufserungen der grofsen Männer, die an unserem neuen Reiche mit schufen, in einem verständig angelegten Sammelwerke zugänglich gemacht werden.

Aus fliegenden Blättern, handschriftlichen Quellen, Liedersammlungen und dem Volksmunde hat E. R. Freytag die *Historischen Volkslieder des sächsischen Heeres* gesammelt. Das fleifsig zusammengestellte Buch, als Liederheft wohl etwas zu dickleibig (160 S.), ist natürlich zunächst für Soldatenkreise bestimmt und seinem poetischen Werte nach sehr ungleich. Aber da es von 1547 beginnend die Schicksale des tapferen sächsischen Heeres durch Leid und Freud bis zu den ruhmvollen Tagen des Franzosenkrieges unter dem Helden Kronprinz Albert begleitet, mag es auch dem sächsischen Knaben die heimische Kriegsgeschichte vertraut machen.

Unseren Nationalkrieg durch Quellenmitteilung uns nahe zu bringen, hat der Oberst z. D. von Elpons in verschiedener Form unternommen. In einem kleinen handlichen Taschenbüchlein vereinigt er 279 amtliche Telegramme vom Kriegsschauplatze unter Hinzufügung einiger noch unbekannter französischer Depeschen. Aufserdem giebt er ein umfassendes *Tagebuch des deutsch-französischen Krieges* heraus, indem er die Zeitungsberichte aus jener Zeit zusammenstellt. Diese gleichzeitigen Äufserungen der europäischen Zeitungen, die telegraphischen Berichte, die Auszüge der Kammerverhandlungen, lassen uns jene Zeit zu vollem Leben wieder erstehen, und so verdient das fleifsige Sammelwerk auch einen Platz in der Schulbibliothek.

4. Volkswirtschaftslehre.

Eine schwierige Aufgabe legt der neue preufsische Lehrplan den Geschichtslehrern in die Hände, indem er von ihnen in UII und OI eingehende Belehrung über wirtschaftliche und gesellschaftliche Fragen in ihren Verhältnissen zur Gegenwart fordert. In der Erkenntnis dieser Schwierigkeit sprechen die Erläuterungen des Lehrplans von dem besonders sicheren Takte und der grofsen Umsicht, die in der Auswahl und Behandlung des einschlägigen Stoffes erforderlich sei. Um so wünschenswerter ist auf diesem Gebiete ein Austausch praktischer pädagogischer Erfahrungen. Ein solcher hat auf der Direktorenversammlung der Rheinprovinz stattgefunden; indessen ist der Inhalt dieser Beratungen bereits an anderer Stelle (s. oben S. 26) besprochen worden. Demselben Gegenstande sind mehrere Schriften des Realgymnasialdirektors K. Fischer gewidmet. Zuerst hat er das Thema in einem Schulprogramm bearbeitet (s. oben S. 23), alsdann hat er den Aufsatz zu einem umfangreichen Buche erweitert: *Grundzüge einer Sozialpädagogik und Sozialpolitik.* Er will hier in einer für alle Gebildeten faſslichen Weise auseinandersetzen, was die soziale Frage sei, in welcher Weise die Sozialisten die Kriegserklärung begründen, die sie gegen den Staat und die Gesellschaft von heute geschleudert haben, und durch welche wirtschaftliche und geistige Entwicklung der soziale Kampf hervorgerufen sei. Er schildert diesen Kampf nach seinen politischen, wirtschaftlichen, ethischen und publicistischen Mitteln und erwägt, was in Haus und Familie, in Kirche, Heer und Schule, in Staat und der Gesellschaft zu geschehen habe, um den sozialen Frieden wiederzubringen. Fischer sieht die Rettung in der Versöhnung des Sozialismus und Individualismus durch den nach Berufsständen gegliederten Genossenschaftsstaat. Diese klar und verständlich mit Wärme vorgetragenen, auf mannigfaltiger Belesenheit ruhenden Gedanken werden den Historiker und den Politiker lebhaft interessieren, aber sie berühren unsere Schularbeit nur in einem Punkte. In welcher Weise ist die soziale Friedensarbeit in der Schule zu gestalten?

Fischer will die politische Schulung der Nation nicht durch einen sozialpolitischen Katechismus und seine Einprägung gewinnen, sondern auf Grund des geschichtlichen Anschauungsbodens. Die Geschichte soll, und hier wird jeder beistimmen, das Material zu der Erkenntnis bieten, dafs kein Staat ohne starke Centralgewalt bestehen kann. Kurz bespricht Fischer nun, welche Betrachtungen sich ungezwungen an Ereignisse der antiken und der mittleren Geschichte knüpfen. Näher geht er ein auf Cromwells und Colberts nationale Wirtschaftspolitik, naturgemäfs ab[illegible] stellt er die Thätigkeit der Hohenzollern auf sozialem Gebiete in de[illegible] Vordergrund. Eine besonders ergiebige Fundgrube für die sozialpoliti[illegible] sche Propädeutik bietet ihm die französische Revolution. Er giebt diese[illegible] Abschnitt ausführlich wieder, wie er ihn in der Klasse behandelt hat meist im Anschlusse an Taine, ebenso die Entwicklung des 19. Jahrhun-

derts. Er zeigt, wie Rousseaus Theorie sich der Zeitgenossen bemächtigt, wie das Jakobinertum den Staat und das Volk terrorisiert und an den Abgrund bringt. Aber indem er sein Auge völlig verschliefst gegen die Lichtseiten der geistigen Strömungen jener Zeit, verläfst er den unbefangenen historischen Standpunkt. Er sieht nichts Berechtigtes in der Aufklärung und der politischen Bewegung jener Tage. Die Revolution erscheint ihm lediglich als ein satanischer Ausflufs jener verderblichen Theorie Rousseaus, nicht als eine erklärliche und in gewissem Sinne berechtigte Reaktion gegen unhaltbare Zustände. So ist auch von den dauernden Errungenschaften jenes Zeitalters nirgends die Rede. Dafs die Grundsätze der Teilnahme des Volks an der Regierung, der Gleichheit des Rechts, der Freiheit der Arbeit und des Gedankens seitdem geistiges Gemeingut geworden sind und wir uns dessen freuen dürfen, wird verschwiegen. Dagegen werden die Greuel der Septembermorde, die viehischen Orgien der Grausamkeit und Wollust in einer für die Schule unpassenden Breite (vergl. 332—340) ausgemalt. Jeder wird damit einverstanden sein, wenn diese Schreckenszeit als warnendes Beispiel radikaler Bestrebungen vorgeführt wird, aber will man sich nicht mit dem modernen Geistesleben in Widerspruch setzen und die Fühlung mit der Jugend verlieren, so darf man sich durch heiligen Kampfeseifer nicht verhindern lassen, den berechtigten Kern jener Bestrebungen herauszuschälen. Auch in der Darstellung der Entwicklung im 19. Jahrhundert tritt die Überschätzung der Umsturztheorieen in ihrer Wirkung hervor, während die Umwandlung der Verhältnisse durch wirtschaftliche Veränderungen unbeachtet bleibt. Nach den Darlegungen des Verf., der sich mit Dondorf (Aus drei Epochen preufsischer Geschichte, vergl. Jb. VII, X 80) vielfach berührt, ist es die Herrschaft der Rousseauschen Ideen, die Gottentfremdung der Menschen, das nationalökonomische Industriesystem Smiths gewesen, welche seit 1815 die Kluft zwischen Arm und Reich und die Sozialdemokratie geschaffen haben. Die natürliche Ursache dieser Entwicklung, die grofsen Erfindungen, die eine ungeheure wirtschaftliche und soziale Umwälzung herbeiführen, Industriestaaten schaffen und eine neue Produktionsweise mit mannigfachen Schäden hervorrufen, wird in diesen sozialpädagogischen Belehrungen kaum gestreift. Im Zeitraume nach 1870 nimmt die Besprechung des Kulturkampfes, dessen Behandlung doch gerade in der Heimat des Verf. besonderen Bedenken unterliegt, einen unverhältnismäfsig grofsen Raum ein, so dafs gewifs ohne die Absicht des Darstellenden dieser Kampf leicht in eine kausale Verbindung mit dem Anwachsen der sozialen Gefahr gebracht wird.

Aus den vorstehenden Auseinandersetzungen ergiebt sich unser Urteil über Fischers sozialpolitische Belehrungen in der Schule. Wenn der Verf. einmal die von ihm geforderte planmäfsige soziale Friedensarbeit in der Schule dahin erläutert, dafs er das heranwachsende Geschlecht zu tüchtigen deutschen Männern, Christen und Staatsbürgern bilden will, wird ihm niemand seine Zustimmung versagen. Aber um dies Ziel zu erreichen,

ist es nicht nötig, sondern gefährlich, den Geist des Schülers gegen das Wehen des Zeitgeistes abzuschliefsen. Wir können nicht finden, dafs Fischer stets den erforderlichen sicheren Takt und die nötige Umsicht in Auswahl und Behandlung des Stoffes bewiesen hat. Deshalb hören wir auch nur mit Bedenken, dafs der Verf. in der Oberprima Klassenaufsätze über „Das Jakobinertum in der Revolution“, sowie über „Die politische, wirtschaftliche und soziale Frage im Deutschland des 19. Jahrhunderts“ „mit sehr befriedigendem Erfolge“ hat machen lassen.

Der Gymnasialdirektor Moormeister, der früher in einsichtiger Weise gezeigt hat, wie das wirtschaftliche Leben im Geschichtsunterricht beleuchtet werden könne, hat in zweiter Auflage einen praktischen, von dem italienischen Prof. Cossa verfafsten *Leitfaden der Wirtschaftslehre* herausgegeben. Das Buch entwickelt zuerst die wirtschaftlichen Vorbegriffe, behandelt sodann die Produktion, den Umlauf, die Verteilung und die Konsumtion der Güter, bespricht die wirtschaftlichen Vereinigungen und giebt einen Überblick über die Geschichte der Wirtschaftslehre. Das Büchlein ist vorzugsweise für höhere Fachschulen bestimmt und dort mehrfach eingeführt. Es wird aber mit seiner knappen, klaren Sprache und seiner durchsichtigen Einteilung auch dem Lehrer an Gymnasien ein willkommenes Hilfsmittel sein, um sich auf diesem schwierigen Gebiete angesichts der Forderungen der Zeit zurechtzufinden. Von besonderem Werte wird ihm dabei die umfangreiche Bibliographie der Wirtschaftslehre sein, die am Schlusse (S. 137 bis 159) angefügt ist.

Das *Volkswirtschaftliche Lesebuch* von Mahraun verfolgt nicht den Zweck systematischer Belehrung, sondern versucht aus Beispielen des täglichen Lebens die einzelnen volkswirtschaftlichen Begriffe zu entwickeln. So stehen die einzelnen Abschnitte, die doch systematisch geordnet sind, nicht in Zusammenhang miteinander, sondern stellen jede eine kleine Erzählung dar, deren Ziel die Darstellung irgend eines nationalökonomischen Begriffes ist. Diese Isolierung der einzelnen Artikel wird ihre belehrende Wirkung schmälern müssen, doch erkennen wir gern an, dafs der Verfasser die glückliche Gabe volkstümlicher Darstellung besitzt. Mahraun hat wohl sein Büchlein für Volksschulen bestimmt, doch werden auch Schüler höherer Lehranstalten aus dem ansprechenden Heft Belehrung schöpfen können.

5. Historische Geographie.

Von epochemachender Bedeutung für den Fortschritt der historischen Erdkunde ist das Erscheinen der neuen Bearbeitung des von Spruner-schen *Historischen Atlas* durch W. Sieglin, der die umfassenden Studien eines Jahrzehnts darin niederlegt. Das Werk ist vollständig umgeschaffen worden. Um die historische Entwicklung aller einzelnen Territorien des Orients und Occidents vollständig verfolgen zu können, sind je einer Übersichtskarte in möglichst grofsem Mafsstabe eine reiche Zahl kleinerer Karten beigefügt worden. Indem wir uns eine umfassende Würdigung

des Geleisteten nach Vollendung des Werkes vorbehalten, verzeichnen wir für heute den Inhalt der soeben in unseren Besitz gelangten Karten. Das Werk wird eingeleitet durch eine ethnographische Übersicht der Länder der alten Welt und eine Reihe von Karten zur Geschichte der antiken Erdkunde. Diese Erdkarten veranschaulichen den Stand der geographischen Kenntnisse zur Zeit des Herodot, Eratosthenes, Strabo, Pomponius Mela, Dionysius Periegetes bis zu Ptolemäus. Auch die Fragmente der Peutingerschen Tafel fehlen nicht. Hierauf ein Übersichtsblatt und 7 kleine histor. Karten von Ägypten, die die Entwicklung des Landes vom 15. Jahrhundert v. Chr. bis zum Kaiser Arkadius (400 v. Chr.) darstellen. Dazu kommt eine Nebenkarte des nördlichen Äthiopiens und Alexandrien unter den Ptolemäern und in der römischen Kaiserzeit. Ebenso ist Palästina behandelt; neben 2 gröfseren Übersichtsblättern stehen 9 entwicklungsgeschichtliche Karten des gelobten Landes. Dem persischen Reiche sind vorläufig 2 Karten gewidmet, denen die Resultate der Keilschriftenforschung ausgiebig zu gute kommen. 4 bisher vollendete verfolgen die Territorialgeschichte Griechenlands durch das ganze 5. Jahrhundert. Die Entwicklung Italiens ist durch 10 Karten von der Vertreibung der Könige bis zum 4. Jahrhundert n. Chr. veranschaulicht. Auch Spanien und Britannien sind in je 8 und 3 historischen Karten vollständig behandelt. Dazu kommen Nebenkarten mit dem Hadrians- und Piuswall. — Schon diese Aufzählung läfst die überaus reiche Fülle des Gebotenen und die praktische Einteilung des Werks erkennen.

Im selben Verlage wie dieses Riesenwerk ist auch der kleinste aller antiken Atlanten erschienen, A. v. Kampens *Taschenatlas*. Sein Hauptzweck, ein handliches Nachschlagebüchlein der antiken Geographie zu bieten, ist durch das praktisch angelegte, auf 60 Seiten Petitdruck 7000 Namen umfassende Verzeichnis erreicht. Nach Art eines Reisehandbuches ist jede Karte in Quadrate eingeteilt, oben mit Buchstaben, an der Seite mit Zahlen bezeichnet und so das Auffinden jedes Ortsnamens gesichert. Das kleine Format beeinträchtigt im übrigen naturgemäfs einigermafsen die Deutlichkeit der mit Namen überladenen Karten.

Putzgers *Historischer Schulatlas* ist in 19. vermehrter und verbesserter Auflage erschienen. Das Werk mufs jetzt in Bezug auf Reichhaltigkeit, Zuverlässigkeit, klare Übersichtlichkeit, gefällige Erscheinung musterhaft genannt werden. Seitdem es auch ein handlicheres Format erhalten hat, ist es, wie ich selbst erprobt habe, zum Schulgebrauch bequem. Die neue Ausgabe bringt als Anhang 13 Haupt- und [Ne]benkarten zur Geschichte Bayerns, Badens, Württembergs und der [w]ettinischen Lande. Diese Zugabe, welche uns ermöglicht die Territorial[ge]schichte der einzelnen, in Betracht kommenden Staaten klar zu über[bl]icken, wird nicht nur den Schulen der betreffenden Mittelstaaten will[k]ommen sein, sondern bereichert auch die Kenntnis der allgemeinen [de]utschen Geschichte durch anschauliche Bilder der Kleinstaaterei im

18. Jahrhundert. Schwer begreiflich ist es, wie angesichts dieses allgemein bekannten Lehrmittels und der noch einmal so billigen Volksausgabe desselben jemand auf den Gedanken kommen konnte, mit ganz unzulänglichen Kenntnissen, Fertigkeiten und technischen Mitteln einen Ersatz für historische Atlanten zu schaffen.

Schillmann hat einen *Kleinen historischen Atlas* im Format seiner geschichtlichen Leitfäden herausgegeben, um dem Schüler das Mitschleppen grofser Atlanten zu ersparen. Das kleine Format ist in der That das einzige, was für den Atlas sprechen könnte, aber eben dadurch wird seine Brauchbarkeit in Frage gestellt, denn bei diesem Mafsstabe hat der ziemlich ungeschickte Zeichner schon von den Küstenumrissen der Länder Zerrbilder liefern müssen, die Lage der Orte ist aber nicht einmal ungefähr richtig zu bestimmen, von Übersichtlichkeit und Klarheit kann gar keine Rede sein. In Bezug auf die technische Herstellung der Karten machen wir mit diesem Werke einen Rückschritt von mehreren Jahrzehnten. An Stelle des Flächenfarbendrucks sind zur Unterscheidung der Länder ziemlich grob und ungenau gezeichnete farbige Linien angewendet, die vielfach ineinander fliefsen. Zur Bezeichnung der Gebirge ist die häfsliche, veraltete Raupenmanier benutzt. Schlimmer ist, dafs die ganze Arbeit von flüchtigster Mache zeugt. Fast jede Karte enthält mehrere Stichfehler oder — Irrtümer. Denn es ist unmöglich, dies im einzelnen auseinanderzuhalten. Ich gebe eine Blütenlese, ohne Anspruch auf Vollständigkeit: Auf K. 1 Euphrathes (st. Euphrates). Hierosolymae, K. 7 u. 8 gar Hierosolimae. K. 2 zeigt Hetron (st. Hebron). 3. Endrei (st. Edrei), Gilgab (st. Gilgal), Rämses (st. Ramses). 4. Gibtoh (st. Gibeon), Geba (st. Gibea), Astaroth (st. Ataroth), Becroth (Beeroth), Almon (st. Almoh). K. 5 u. 6 Phyte (st. Phyle). Auf dieser Karte von Griechenland fehlt das wichtige Delos, Thermopylae, Sardes und Pella, auf der von Italien Lilybaeum, Luceria, der Trebiaflufs. Auf K. 9 steht Aecon (st. Accon). Andere Namen sind so schlecht gedruckt, dafs man z. B. zweifelt, ob es Heraelea oder Heraclea, Edessa oder Edessei heifsen soll. 10. Cura Julia (st. Curia Julia). Ebenda, auf dem Plan von Rom ist Templum Jovis Capit. (nr. 4) nicht auf dem Kapitol, sondern in der Niederung an der Nordseite des Forums, nördlich vom Vestatempel gezeichnet! Ebenso sind die Rostra nova nicht auf dem Forum, sondern nördlich hinausgerückt, nw. von den alten Rostra nach dem Tullianum zu. Es ist ja überhaupt kühn, in diesem Mafsstabe die einzelnen Bauten des Forums auseinanderhalten zu wollen. Wir setzen unsere Musterung fort. Auf der kleinen Nebenkarte von Nordafrika steht Numiaia (st. Numidia). 11. und 12. (Altitalien) Lucca (s der antiken Form Luca), Triphanum (st. Trifanum). Auf der Nebenkar (Gallia) Alesta (st. Alesia). Aufserdem ist ganz Oberitalien als Gall Transpadana bezeichnet. Es folgen nun einige Ortskarten von Frankreic Spanien, Italien, Deutschland, welche sämtliche historische Ortsnamen a der ganzen nachchristlichen Zeit vereinigen. Dadurch geht natürlich je

Möglichkeit verloren, die Landesgrenzen der einzelnen Epochen zu unterscheiden, die für den Ort der Schlachten oder der Verhandlungen so wichtig sind. Schillmann macht bei Frankreich nur den Versuch, die Teilung im Vertrage von Verdun und die heutige Grenze zu veranschaulichen. Hier findet sich Cluejny (st. Clugny), Pontenoy (!! südöstl. von Tournay, also jedenfalls = Fontenoy, aber falsch an der Schelde gezeichnet). Aufserdem ist ein Fontenay westlich von Poitiers in der Vendée angegeben, das aber in der Geschichtsdarstellung gar nicht vorkommt. Da nun die Schlacht bei Fontenay 842 im Text erwähnt ist, der betreffende Ort aber südw. von Auxerre auf der Karte fehlt, so liegt der Verdacht nahe, dafs beide Orte verwechselt worden sind. — K. 14 findet sich Victoria (st. Vittoria 1813), Carthagena (st. Cartagena). Dafs das historisch unwichtige Kap Palos bei Cartagena bezeichnet ist, weckt den Verdacht, der Zeichner habe den Abfahrtsort des Kolumbus am Rio Tinto hierher verlegt. Allerdings ist auf K. 15 Palos richtig angegeben, aber hier scheint in der That die rechte Hand nicht zu wissen, was die linke thut. K. 14 (Italien) steht Cortenouova (st. Cortenuova). Legnago, das der Text nicht nennt, ist bezeichnet, aber auf das linke Ufer der Etsch verlegt. Da aufserdem Legnano, das im Text erwähnt wird, auf der Karte fehlt, so liegt wohl wieder eine Verwechslung vor. Die letzten Kartenskizzen sind ein wenig korrekter. Immerhin begegnet K. 15 Yarhand (st. Yarkand). K. 32 Marchallinseln (st. Marshall) Kilimandschano (st. Kilimandscharo). Aber hier ist die Grenze von Deutsch-Ostafrika kühn erweitert und über den Kenia gezogen, während der Kilimandscharo weit südlich mitten im deutschen Lande liegt. Aus allem Erwähnten, was bei genauerer Prüfung wohl noch sehr vermehrt werden könnte, ergiebt sich, dafs man vor diesem historischen Schulatlas leider nur warnen kann. Eine Umarbeitung, die von Nutzen sein sollte, müfste sich nicht nur auf die Korrektur, sondern auch auf die Zeichnung und die ganze technische Herstellung erstrecken.

Eine in ihrer Methode eigenartige pädagogische Erscheinung sind Rotherts *Karten und Skizzen zur raschen und sicheren Einprägung der vaterländischen Geschichte der letzten 100 Jahre.* Der Verf. wendet in umfassender Weise graphische Mittel an, um die Vorgänge der neuesten Zeit seit 1789, deren Verständnis öfter Schwierigkeiten mache, zu verdeutlichen. Wenn er zu diesem Zwecke die Gebietsveränderungen Preufsens seit 1815 oder die ethnologischen Verhältnisse Österreich-Ungarns durch Flächenkolorit zur Anschauung bringt, so findet sich dergleichen ja bereits in anderen historischen und geographischen Atlanten. Er veranschaulicht aber auch ie Entstehung des deutschen Zollvereins mit den gleichen Mitteln und endet damit eine bekannte Methode in dankenswerter Weise auf die irtschaftliche Entwickelung Deutschlands an. Seine Karte der deutschen ›llvereine von 1831 zeigt durch lebhaftes Flächenkolorit unterschieden e Gebiete des preufsisch-hessischen Zollvereins, des süddeutschen Ver-andes und des mitteldeutschen Handelsvereins, sowie die Strafsen nach

Süden, durch welche Preufsen den mitteldeutschen Verein sprengt. Zur Ergänzung dieses lehrreichen Kartenbildes möchte ich vorschlagen, noch die Grenze des im wesentlichen abgeschlossenen Zollvereinsgebietes von 1866 durch farbige Linien anzudeuten; ja noch besser würden vielleicht auf kleineren Karten drei Stadien vorgeführt, 1831, 1836 (mit den Veränderungen von 1854), 1866 (mit 1888). Eine andere Art graphischer Mittel wendet R. an, um das Auf und Ab politischer Strömungen darzustellen. Auf einem besonderen Blatte veranschaulicht er die Bewegungen der Revolutionsjahre 1848—1851 und die dadurch bestimmten Schicksale Deutschlands, Preufsens und Schleswig-Holsteins durch Kurven über und unter einer Linie. Die meisten Skizzen des Atlas aber (16 von 23) dienen dazu, die Heeresoperationen der grofsen Kriege seit 1789 darzustellen. Auf einer Karte, die nur das Flufsnetz enthält, sind farbige Linien gezogen, welche die Bewegungen der einander bekämpfenden Heere verfolgen. Der Verfasser sagt selbst, dafs die Skizzen im Unterricht entstanden seien und dafs er dazu die Wandtafel oder die wachstuchene Flufsnetzwandkarte von Schaumburg benutzt habe, die bekanntlich die Flufslinien und Meere in blauem Ölfarbendrucke auf schwarzem Grunde enthält und zur Benutzung mit Schwamm und Kreide eingerichtet ist. In der That wird die Zeichnung von Heereszügen über grofse Räume hinweg, wie sie Rothert ausführt, nur dann klar und deutlich erscheinen können, wenn sie auf einem bereits vorhandenen Flufsnetz geschieht. Natürlich ist vorauszusetzen, dafs der Lehrer die Zeichnung in jedem einzelnen Falle neu entstehen läfst, so dafs die Schüler hierzu den Atlas nicht in der Schule benutzen, sondern höchstens zu Hause zu Hilfe nehmen, um die eigene Zeichnung zu korrigieren. Indessen vermag Referent einige Bedenken gegen das von Rothert eingeschlagene Verfahren nicht zu unterdrücken. Er bietet zunächst zu viel. Unzweifelhaft sind graphische Darstellungen in vielen Fällen und vor allem zur Veranschaulichung von Kriegsoperationen unentbehrlich, und das parodistische Schlagwort, der Verbrauch von Kreide gebe einen Mafsstab für die Vortrefflichkeit des Unterrichts, hat sein gutes Körnlein Wahrheit. Aber den Verlauf ganzer Feldzüge zeichnend zu verdeutlichen, fördert die Sache nur selten. Es ist bisweilen notwendig, wenn die Beschaffenheit des Landes und die Lage der Schlachtorte unbekannt ist. Z. B. fordert der Krieg von 1814 gebieterisch eine graphische Darstellung der Kriegsoperationen im Rahmen der Seine und ihrer Nebenflüsse. Aber diese Skizzen über weitere Räume zu erstrecken, macht ohne Benutzung der Flufsnetzwandkarte wegen des Mangels der nötigen Hilfslinien Schwierigkeiten, und zudem werden dadurch speziellere Skizzen der Einzeloperatione nicht entbehrlich. Diese Methode gar bei allen Kriegen, wie es Rothe thut, anzuwenden, dürfte aufserordentlich zeitraubend sein und die Au merksamkeit einseitig auf den äufseren Verlauf der Kriege lenken. M Recht wird heute im Gegenteil die Darstellung der Kriegsoperationen z Gunsten der inneren Kulturentwicklung beschnitten, und man soll lieb

auf die Darstellung solcher Kriege, die keinen an sich klaren Verlauf haben, verzichten, als eine besondere Mühewaltung an ihre Verdeutlichung wenden. So sollte sich ein Hilfsmittel wie Rotherts Skizzen von selbst auf die wichtigsten strategischen Operationen beschränken. Es ist gewifs ein Bedürfnis vorhanden, die Feldzüge von 1796—97, 1800, 1805, 1806 bis 1807, 1809, 1813, 1814 und 1815 zu verfolgen; dagegen wird die Schule darauf verzichten müssen, die Vorgänge von 1792, 93 und 94 zu behandeln. Andererseits bietet Rothert viel zu wenig. Es kommt vor allem darauf an, die Entscheidungsschläge anschaulich zu machen. Welche Operationen führten zur Kanonade von Valmy und welche Bedeutung hat diese? Wie gelingt es Napoleon 1809 bei Eggmühl, den Österreichern in den Rücken zu kommen? Die letzte Frage wird aus Rotherts Karte nicht klar. Dagegen ist die lange Rückzugslinie nach Wien selbstverständlich und schon durch Zeigen auf der Karte anschaulich zu machen. Bisweilen versäumt R. über der Darstellung des Feldzuges im grofsen die wichtigere Veranschaulichung des Hauptschlages. So bleibt der Tag von Valmy unklar, weil der Marsch der Franzosen nach diesem Ort falsch gezeichnet ist. Die Bedeutung von Dumouriez' Unternehmen liegt darin, dafs er entgegen den zaghaften Ratschlägen anderer Generale, von Sedan aus hinter die Marne zurückzugehen, den kühnen Plan fafst und ausführt, den Feind in der Flanke, nach Süden zu marschieren und vor ihm die Argonnen, die Thermopylen Frankreichs, zu sperren. Die Verbündeten haben dann die Franzosen im Norden umgangen und sie gezwungen, zu weichen und sich hinter der Aisne zu sammeln, wo es ihnen sogar gelingt, die Gegner vom Rückwege abzudrängen und die Hauptarmee auf ungünstigem Terrain zu stellen. Diese charakteristische Operation, die zu veranschaulichen leicht ist, ist aus R.'s Zeichnung nicht zu erkennen. Vielmehr zieht hier Dumouriez in einer fast geraden Linie von Sedan nach Valmy. Ebenso läfst Rothert Bernadotte 1805 die Donau bei Ingolstadt überschreiten, während der Übergang thatsächlich bei Donauwörth stattfand. Die Tiroler Armee unter Erzherzog Johann aber, deren Aufstellung die Verbindung zwischen Mack und Erzherzog Karl bilden sollte, ist gar nicht markiert. Wenn wir für die Arbeit des Verfassers hier und da eine Revision, in Bezug auf die Methode manche Änderung für wünschenswert halten, so liegt das in der Natur eines pädagogischen Versuches, der vielfach einen neuen Weg einschlägt. Wir bekennen aber, dem Atlas manchen anregenden Fingerzeig zu danken, und glauben, dafs das Werk auch in den Händen der Schüler nützlich wirken kann.

Zur Unterstützung des heimatkundlichen Unterrichts in den Berliner [Sc]hulen die Entwicklungsgeschichte der Reichshauptstadt kartographisch zu [ve]ranschaulichen, hat die geograph. Verlagshandlung von D. Reimer in [V]erbindung mit dem Kenner der Berliner Baugeschichte R. Borrmann unter[n]ommen. Zu diesem Zwecke dient zunächst ein auf Grund des Sineckschen [St]adtgrundrisses (1 : 10 000) entworfener Wandplan in Farbendruck, der die [ei]nzelnen Stufen des Wachstums und der allmählichen Vergröfserung Berlins

durch 9 verschiedene Farben zur Darstellung bringt. Als älteste Epoche wird diejenige um 1650 dargestellt, da der damalige Umfang Berlins noch genau dem im MA. entsprach. Als Erläuterung dieses Plans für Lehrer und Schüler hat R. Borrmann einen lehrreichen Leitfaden der baulichen Entwicklung Berlins mit einem dem grofsen entsprechenden Plänchen nebst dem ältesten Grundrisse und der ältesten Ansicht der Stadt herausgegeben. Das Unternehmen verdient um so lebhaftere Anerkennung, als in der Reichshauptstadt naturgemäfs die Gefahr besteht, neben den grofsartigen Denkmälern der Gegenwart die bescheideneren Spuren der Vergangenheit unbeachtet zu lassen. Der Leitfaden ist wohl weniger als unmittelbare Grundlage des Unterrichts, als vielmehr als Anleitung für den Lehrer zu denken, der das für die Schüler geeignete aus dem gebotenen Material auswählen mag.

6. Anschauungsmittel.

Wenn auch die Anschauungsmittel für den geschichtlichen Unterricht nicht die hohe Bedeutung beanspruchen können, welche sie für die Naturbeschreibung und die Erdkunde haben, so bricht sich doch immer mehr die Überzeugung Bahn, dafs auch in den sprachlich-geschichtlichen Fächern nicht nur der Karte und dem Plane, sondern auch dem Bilde sein Platz gebührt. Freilich ist von vornherein die Einschränkung zu machen, dafs das Bild nicht etwa blofs anregen oder unterhalten soll, sondern dafs es nur insofern Beachtung verdient, als sein Inhalt für Unterrichtszwecke in vollem Mafse ausgeschöpft und fruchtbar gemacht werden kann. Ohne eine solche eingehende Behandlung, deren Erfolg durch Wiederholung geprüft werden mufs, wird das Bildwerk mehr zerstreuend als nützlich wirken. Aufserdem ist in der Regel im Interesse der Disziplin und des Unterrichtserfolges an ein Anschauungsmittel die Anforderung zu stellen, dafs es von der ganzen Klasse gleichzeitig betrachtet werden kann. Es mufs also entweder die erforderliche Gröfse haben, um von der Wand aus allen Schülern sichtbar zu sein, oder die Bildwerke müssen in kleinerem Formate so billig hergestellt werden, dafs ihre Anschaffung von jedem verlangt, ja erzwungen werden kann.

Bisher hat es noch immer an billigen *Wandtafeln* zur Veranschaulichung des antiken Lebens gefehlt. Die von Ed. v. Launitz sind fast unerschwinglich (270 Mk.) Da ist mit grofser Freude ein Wandtafelwerk zu begrüfsen, das allem Anscheine nach bestimmt ist, das bisher Vorhandene durch stattliche Ausführung und Billigkeit zu überflügeln und zu verdrängen. Ein russischer Kollege, St. Cybulski, hat ein umfassende Unternehmen begonnen, das auf eigenartigen Grundsätzen aufgebaut ist C. verschmäht es, Phantasiebilder altklassischen Lebens zu entwerfen; e bleibt auf dem Boden strenger, quellenmäfsiger Sachlichkeit und hat di Bildwerke nach antiken Modellen, Skulpturen und Vasenbildern herstelle lassen. Um aber lebendige Anschaulichkeit und volle Naturwahrheit z

erzielen, hat er den Mut gehabt, im Anschlusse an Veckenstädts Geschichte der griechischen Farbenlehre kräftige Farben anzuwenden, z. B die metallenen Bestandteile der Waffen in leuchtendem Gold-, Silber- und Bronzedruck auszuführen. Es ist anzuerkennen, dafs die Ausführung prächtig gelungen und dafs ein hoher Grad von plastischer Anschaulichkeit erreicht ist. Eine Reihe von Tafeln (I, II, V, VI, VII, VIII) erläutert das griechische und römische Kriegswesen. Je einer Tafel mit griechischen und römischen Angriffswaffen entsprechen andere mit grofsen Kriegerfiguren, die ebenso historisch treu, wie lebensvoll und schön sind. Eine andere Tafel stellt das römische Lager der republikanischen und der kaiserlichen Zeit nach Polybius und Hyginus in zwei Plänen dar. Sodann erfährt das griechische Theaterwesen durch zwei sachlich zusammengehörige Tafeln eine äufserst lebendige Veranschaulichung. Mehrere Grundrisse, die des Mantineischen, des Epidaurischen Theaters (als Beispiels der älteren Form, wo die Schauspieler noch auf der Orchestra auftraten), des Dionysostheaters von Athen ergänzen die bildliche Rekonstruktion des Segestaner Gebäudes nach Strack. Abbildungen von Masken, Musikinstrumenten, Eintrittsmarken und Darstellungen von Bühnenscenen nach Vasenbildern vervollständigen das Anschauungsmaterial. Eine andere Tafel führt uns in das römische Haus. Drei Pläne zeigen die einzelnen Stadien der Entwicklung von der einfachsten Form bis zur vollen Pracht der Kaiserzeit. Ein farbig ausgeführter Querschnitt zeigt uns das Innere in seiner ganzen Tiefe, andere Abbildungen veranschaulichen die Aufsenansicht, Ostium, Triklinium und Atrium. Alle bisher genannten Tafeln finden ihre ausführliche Erläuterung in einem kurzen, trefflichen, erläuternden Text. Derselbe fehlt dagegen bei dem besonders wertvollen Doppelblatte XIV, das uns in schönem Farbendrucke mit Höhenlinien einen Stadtplan von Athen bietet, ergänzt durch kleinere Karten der athenischen Häfen, der Akropolis, des Mauernzuges zwischen Stadt und Hafen, sowie durch mehrere Höhenquerschnitte. Da in diesen Plänen die neuesten Forschungen berücksichtigt sind, ist die Gabe besonders wertvoll, andererseits wäre auch hier ein erläuternder Text zu wünschen, da die Ansetzung einiger Bauten, z. B. der Stoa poecile, von der zur Zeit herrschenden Ansicht abweicht. Die Namen der Gegenstände und Figuren sind allenthalben auf den Tafeln in der Ursprache angegeben, um dem sprachlichen Unterricht zu Hilfe zu kommen.

So dankenswert diese Tafeln Cybulskis sind, so anerkennenswert die bei ihrer Herstellung befolgte Methode sein mag, ist der von ihm betretene Weg doch nicht der einzige. Auch der künstlerischen Phantasie entsprungene Gemälde haben ihr gutes Recht, wenn sie mit geschichtlicher [Tr]eue das Leben der Vorzeit wieder erstehen lassen. Schon die Re[ko]nstruktion ist teilweise ein Gebilde der Einbildungskraft; aber auch rein [er]fundene Scenen wirken auf den Schüler lebhafter als einzelne Gegen[st]ände und Figuren, weil sie bewegte Handlung darstellen. Niemand ver[mo]g sich dem gewaltigen Eindruck der antikes Leben schildernden Pano[ra]men zu entziehen, die Berlin in den letzten Jahren beherbergt hat, und

die Dozenten des archäologischen Instituts in Rom benutzen freudig die Zeichnung des Konstantinpanoramas, um daran die ehemalige Rundsicht von der Höhe des Kapitols zu demonstrieren. In diesem Sinne erscheint es uns sehr wünschenswert, wenn solche pädagogisch und künstlerisch wertvolle Kulturbilder des Altertums ausgeführt würden. Der Lehmannsche Schulbilderverlag, der Darstellungen für Mittelalter und Neuzeit geliefert hat, hat für das Altertum Entsprechendes bisher nur versprochen.

Auch in den klassischen Bilderheften, die für den Handgebrauch der einzelnen Schüler bestimmt sind, zeigt sich in den letzten Jahren ein erfreulicher Fortschritt. Auf Engelmanns fast allgemein verurteilte Bilderatlanten zu Homer und Ovid, die nur das philologisch-archäologische Interesse des Lehrers anregen, aber den naiven Schönheitssinn des Knaben zurückstofsen, sind die künstlerisch wertvolleren Bilderhefte Baumeisters gefolgt. Da aber der darin gebotene Stoff noch viel zu massenhaft, der Preis noch zu hoch war, hat Oehler vor Jahresfrist sein klassisches Bilderbuch dargeboten (Jb. VII, VI 44), das mit Recht fast allgemeine Anerkennung gefunden hat. Ihm tritt nun Luckenbach mit *Abbildungen zur alten Geschichte* zur Seite und liefert uns ein kleines Bilderheft, das neben jenem wegen seiner eigenartigen pädagogischen Vorzüge wohl bestehen mag. Der Verfasser hat auf manches verzichtet, was man in solchem Hefte ungern vermifst. So wird das griechische und römische Kriegswesen ganz beiseite gelassen, Theater und Cirkus bleiben aufser Spiel, die antiken Landschaften, die trotz ihrer mäfsigen Ausführung eine so willkommene Beigabe des Oehlerschen Heftes bieten, treten fast ganz zurück. Aber L. will uns nicht hier und dort zufällig zusammengeraffte Bilder bieten, sondern in sich geschlossene Gruppen, die wiederum im engsten Zusammenhange mit den Abschnitten der alten Geschichte stehen. Dies ist mit trefflicher pädagogischer Vorsicht zur Ausführung gebracht worden. Die Hauptstätten antiken Lebens, der Festplatz von Olympia, die Akropolis von Athen, die Burghöhe von Pergamon und Roms Ruinen werden uns in einer gröfseren Anzahl von Einzelbildern vorgeführt, so dafs ein tieferes Studium möglich ist. Sehr übersichtlich ist die Gegenüberstellung von Gesamtansicht und Grundrifs. So gewinnen wir z. B. erst einen Überblick über die Akropolis, dann einen Einblick in Aufbau und Grundrifs des Parthenons, betrachten die Metopen und den Fries sowohl in ihrer gesamten Anordnung wie in ihren Einzelheiten und lernen endlich das Tempelbild der Athene kennen. Ebenso wird uns das Erechtheion durch die Ruinenansicht, den Grundrifs und architektonische Details lebendig veranschaulicht. Im Zusammenhange mit Olympia lernen wir Zeustypen und den Hermes des Praxiteles, im Anschlufs an Pergamon die Bildwerke des Zeusaltars un andere pathetische Erzeugnisse der hellenischen Kunst kennen. D homerische Haus wird durch einen Grundrifs der Oberburg von Tiry erläutert. Die Entwicklung der bildenden Kunst wird in ihren Haup stufen verfolgt. Einige griechische und römische Portraits sollen di Charakterschilderung des Lehrers ergänzen. Dafs die Altertümer Ron

und Pompejis einen bescheidenen Raum einnehmen, mag man bedauern, und es erklärt sich wohl aus ihrem geringeren Kunstwerte. Jedenfalls konnte nicht alles gleichmäfsig bedacht werden. Im ganzen kann man das Heft, bei dessen Herstellung der Verfasser sich der Unterstützung von Sachkennern, wie Treu und Hülsen, zu erfreuen gehabt hat, nur auf das wärmste zur Einführung empfehlen.

Ein willkommenes Hilfsmittel bietet uns Chr. Hülsen mit der trefflichen, nach seinen Angaben ausgeführten Rekonstruktion des *Forum Romanum.* Zwei sehr klar ausgeführte Ansichten stellen das Forum zur späteren Kaiserzeit von Westen und von Osten aus gesehen dar. Jeder Ansicht gegenüber steht der kurze, erläuternde Text, der die abgebildeten Monumente aufzählt, nebst drei Plänen, die das Forum zur Zeit der Republik, des Kaisertums und im jetzigen Zustande vergegenwärtigen. Auf dem Titel- und Schlufsblatt sind die Reliefs der Trajansschranken an der Rostra abgebildet. Nicht nur für nach Rom pilgernde Archäologen, sondern auch für den Lehrer der römischen Geschichte, der sich die Örtlichkeiten klar machen will, bieten diese Phototypieen zuverlässige Belehrung in schmuckem Gewande.

An dieser Stelle ist wohl am zweckmäfsigsten die *Wandkarte des Forum Romanum* zu erwähnen, die O. Richter nach eigenem Entwurfe in Iwan v. Müllers Handbuch für den Schulgebrauch vergröfsert herausgegeben hat. Sie umfafst den Raum vom Tabularium bis zum Atrium der Vesta und den Tempel der Faustina. Die Darstellung ist höchst anschaulich und auf weite Entfernungen zu erkennen. Das nicht ausgegrabene oder überbaute Terrain ist rosa, die antiken Bauten hellgrau, das Travertinpflaster hellblau bezeichnet. Die noch erhaltenen Baustücke, wie Säulen, Mauern usw. sind schraffiert. Die Wandkarte ist in jeder Weise geeignet, einen Überblick über die Gebäude des Forums zu verschaffen. — Zu bedauern ist es, dafs noch immer ein zuverlässiger, für den Schulgebrauch geeigneter Wandplan der Stadt Rom in passendem Mafsstabe fehlt. Er müfste elementar angelegt, ohne Überladung mit Details ausgeführt werden und würde alsdann einen lebhaft empfundenen Mangel namentlich beim Anfangsunterricht beseitigen.

Für Mittelalter und Neuzeit hat sich durch die zahlreichen, prächtig ausgestatteten illustrierten Geschichtswerke der Überblick über das Anschauungsmaterial aufserordentlich erweitert. Aber für den Massenunterricht ist erst ein kleiner Teil dieser Fülle in illustrierten Schulbüchern nutzbar gemacht worden, und man betrachtet diese Erscheinungen nicht ohne Grund mit einigem Mifstrauen, da die Gefahr nahe liegt, dafs das Lernbuch sich in ein amüsantes Bilderbuch verwandelt. Aus diesem Grunde verfolgt man mit erhöhtem Interesse das Erscheinen der Wandtafeln, die durch ihre Gröfse und Fernwirkung geeignet sind, von allen Schülern gleichzeitig gesehen zu werden. Unter ihnen verdienen an erster Stelle genannt zu werden Lehmanns *Kulturgeschichtliche Bilder*, deren trefflicher, von Heymann und Übel herausgegebener, ausführlicher *Kommentar* soeben

in 2. Auflage erschienen ist. Obwohl diese Tafeln ursprünglich für die Volksschule bestimmt sind, haben sie doch auch in höheren Schulen sich volle Beachtung erkämpft. Da nach den neuen Lehrplänen schon auf der mittleren Stufe die inneren Zustände zur Besprechung kommen sollen, giebt es kein besseres Mittel, die Kultur der Vorzeit zu lebendiger Anschauung zu bringen als diese Bilder. So führt uns das „Germanische Gehöft“ in das taciteische Deutschland, das „Sendgrafengericht“ in die karolingischen Rechtszustände, der „Klosterhof“ in das mittelalterliche Mönchsleben ein, und das ganze Kulturleben der Zeit läfst sich recht wohl aus solchem Bilde herausfragen und mit seiner Hilfe wiederholen. — Im selben Verlage sind zur vaterländischen Geschichte 10 Brustbilder berühmter Männer und Frauen in Lebensgröfse ausgeführt erschienen. Abgebildet sind (in 2 Serien) der Grofse Kurfürst, Friedrich Wilhelm I, Friedrich der Grofse, Friedrich Wilhelm III, die Königin Luise, Blücher, Kaiser Wilhelm I, Kaiser Friedrich, Bismarck und Moltke. Der Mafsstab ermöglicht, dafs jeder Schüler die Bilder von seinem Platze aus gut erkennt. Die Blätter sind nach den Gemälden meist zeitgenössischer Künstler charakteristisch und wirkungsvoll ausgeführt (Königin Luise z. B. nach Richters Gemälde). Als besonders gelungen heben wir den Grofsen Kurfürsten, Kaiser Friedrich, Blücher und Moltke hervor.

Weniger pädagogisch ergiebig erscheinen die Lohmeyerschen *Wandbilder*, von denen eine neue Serie erschienen ist. Die 4 Blätter stellen folgende Ereignisse dar: 1. Heinrich I geht über das Eis der Havel zum Sturm auf Brandenburg 928. — 2. Mailänder Edelleute bitten Kaiser Friedrich I um Schonung ihrer Stadt 1162. — 3. Gefangennahme Friedrichs des Schönen in der Schlacht bei Mühldorf 1322. — 4. Gefangennahme des Seeräubers Klaus Störtebeker durch die Hamburger Flotte 1402. — Es sind kriegerische Vorgänge von tüchtigen Meistern recht wirkungsvoll dargestellt, aber meist ohne den für die Zeit charakteristischen Hintergrund, so dafs der ganze Nutzen der Betrachtung eine Bereicherung der Kostüm- und Waffenkunde ist. Auch hat der Künstler von dem Rechte einer freieren Behandlung nicht Gebrauch gemacht, wo eine reichere Gestaltung des Bildes gewonnen werden konnte. So wird auf dem zweiten Bilde der für die Mailänder Republik so bezeichnende Fahnenwagen weggelassen, weil der Maler den ersten Tag der Unterwerfung darstellen zu müssen glaubte, wo er noch nicht erschien. Es fehlt diesem Werke offenbar der erfahrene Pädagoge, der dem Maler über die Schulter sieht und den Wert seines Entwurfs durch eine damit in Gedanken gehaltene Probelektion prüft. — Endlich haben wir noch ein vaterländisches Seitenstück zu Luckenbachs antiker Bildersammlung zu erwähnen, Schillmanns *Bilderbuch zur preufsischen Geschichte*. Der Verleger, dem wir die Herausgabe von Oehlers Bilderheften verdanken, hat offenbar nicht die geeignete Kraft gefunden, die solch Anschauungsmaterial zu sichten und zu ordnen versteht; auch hat er, schlecht beraten, wohl gemeint, den Bedarf für das vorliegende Buch aus bereitliegenden Clichés

seiner patriotischen Prachtwerke decken zu können. So ist eine Sammlung von sehr zweifelhaftem Werte entstanden. Die einzelnen Bilder sind nicht zeitgenössische Originale, sondern meist phantasievolle, moderne Illustrationen (z. B. S. 21), ungleich und zum Teil mangelhaft ausgeführt. Die vieltürmige Doppelstadt Berlin-Cöln um 1250 mit dem breiten See in der Mitte ist ein kühnes Phantasiegemälde. Die Auswahl der Blätter ist planlos und vom Zufall diktiert, wie sie sich wohl gerade im Besitze des Verlegers vorfanden. So läuft viel Minderwertiges und Überflüssiges unter. Es kommt hinzu, dafs die Unterschriften von der ärgsten Gedankenlosigkeit zeugen. S. 35 und 43 sind Sophie Dorothea und Sophie Charlotte, S. 43 Friedrich I und Friedrich Wilhelm I miteinander verwechselt. S. 81 ist gar der Dom von Magdeburg als der von Hildesheim bezeichnet. Man möchte aus dem Text des Buches schliefsen, dafs Schillmann von diesen Sünden des Verlegers nichts gewufst hat. Aber das ist eben ein Zeichen flüchtiger Buchmacherei und ein Krebsschaden unserer illustrierten Ausgaben, dafs der Schriftsteller den Text schreibt und der Verleger illustriert, ohne dafs sie von einander wissen. Die Einleitung, ein kurzer Abrifs der brandenburgisch-preufsischen Geschichte, ist ziemlich oberflächlich und doch wohl überflüssig, da der Lehrer die Bilder erläutern mufs und es an Leitfäden der brandenburgisch-preufsischen Geschichte nicht fehlt.

III. Bücher für die Bibliothek der Schule und der Schüler.

I. Weltgeschichte.

Durch das Erscheinen von Erdmannsdörffers ausgezeichneter *Deutscher Geschichte von 1648—1740 II* und Winters als übersichtlicher Zusammenfassung der neueren Forschung dankenswerter *Geschichte des dreifsigjährigen Krieges* ist nach 15 Jahren Onckens *Allgemeine Geschichte in Einzeldarstellungen* vollständig geworden. Ein würdiges Denkmal deutschen Gelehrtenfleifses, konnte sie naturgemäfs kein einheitliches Werk werden. Aber wir danken dem Anstofs der Verlagsbuchhandlung die zusammenfassende Bearbeitung schwieriger und vernachlässigter Gebiete, wir danken ihr eine Anzahl hervorragender Werke, voran Bezolds Reformationsgeschichte, sodann die Bände von Ed. Meyer, Hommel, Stade, Müller, Brückner, Schiemann und Droysen. Endlich hat das gewaltige Werk auf dem Gebiete der Illustration den Nachfolgern die Wege gewiesen und gebahnt.

Ist dies Werk zwar für die Gesamtheit der Gebildeten bestimmt, aber doch vorzugsweise wegen seines Umfangs und seiner ganzen Anlage nur dem kleineren Kreise der Fachhistoriker zugänglich, so setzt sich die Spamersche *Illustrierte Weltgeschichte*, die an prächtiger Ausstattung dem Groteschen Werke gleichkommt, die Belehrung des Laienpublikums

zum Ziel und ist für Schulbibliotheken in hohem Mafse geeignet. Uns liegen zwei Bände vor. Der erste, von den ersten Anfängen der Geschichte bis zum Verfalle der Selbständigkeit von Hellas reichende, in dritter Auflage von Volz, Petersmann und Sturmhoefel gemeinsam bearbeitet (die Art der Arbeitsteilung ist nicht ersichtlich), giebt in den ersten vier Büchern einen Überblick über die Urgeschichte, schildert sodann die Entwickelung von China und Indien, Ägypten, Babylonien-Assyrien, Syrien, Phönizien, Israel, Armenien, Kleinasien, Medien und Persien. In verhältnismäfsig engem Rahmen ist hier das Wissenswerteste der altorientalischen Geschichte verständlich und kritisch vorgetragen und die merkwürdigen Denkmäler dieser uralten Kulturen in einer reichen Fülle von teilweise farbigen Abbildungen vorgeführt. Die assyrisch-babylonische Dynastengeschichte könnte freilich wohl noch eine Kürzung vertragen, da ja nur die Kultur tieferes Interesse bietet. Die hellenische Geschichte zeigt ebenfalls den Einflufs der neuesten Forschungen und eine einfache, recht populäre Darstellungsweise. Noch mehr gelungen und aus einem Gusse geschaffen ist der 5. Band, der erste Teil der neueren Zeit. O. Kaemmel, der ihn allein in dritter Auflage bearbeitet hat, besitzt die Gabe, die Ergebnisse kritischer Forschung und vertiefter Auffassung einfach und fesselnd vorzutragen, und weifs sowohl die Persönlichkeiten lebensvoll zu charakterisieren, als auch farbenreiche Kulturbilder zu entwerfen.

Er geht von der Blüte Spaniens und Portugals im 15. Jahrhundert aus, schildert die Entdeckungen und die Eroberung der Kolonieen und zeichnet die italienische Renaissance in ihrer Vollendung. Hieran schliefst sich die Geschichte der politischen und religiösen Wandlungen Deutschlands und der Politik Karls V bis zum Religionsfrieden. Die zweite Abteilung schildert die Erhebung des katholischen Südeuropas gegen den Protestantismus und die westeuropäischen Religionskämpfe bis zum Ende des Jahrhunderts und schliefst mit dem Aufschwunge Englands und der Niederlande, während Spanien wirtschaftlich verfällt, aber seine künstlerische Höhe behauptet. Der unermüdliche Verleger hat eine grofse Anzahl vorzüglicher Porträts mit faksimilierten Unterschriften, daneben auch prächtige Nachbildungen moderner Gemälde beigesteuert. Mit Recht wird so die Phantasie grofser Künstler zu Hilfe gerufen, um die Vorzeit zu neuem Leben erstehen zu lassen. — Für die weitesten Kreise ist eine *Weltgeschichte* von M. Reymond bestimmt, von denen uns einige Lieferungen vorliegen. Das Buch gehört zu dem Sammelwerke *Hausschatz des Wissens* und soll zwei Bände umfassen. Soweit wir nach dem uns vorliegenden Bruchstücke (Lief. 19—22) urteilen können, ist die Erzählung nach guten Quellen gearbeitet und lesbar geschrieben. Die Illustrationen sind ziemlich zahlreich, dem Preise entsprechend aber rech primitiv.

Von Annegarns *Weltgeschichte* ist der achte oder Schlufsband in 6. Auflage neu bearbeitet und bis zur Gegenwart ergänzt erschienen.

Für das Volk bestimmt, empfiehlt sich das Buch durch schlichte, kräftige und anziehende Sprache. Der Verfasser ist streng ultramontan und macht aus seinen Überzeugungen kein Hehl. Dies kommt in der neueren italienischen Geschichte, auch in der Schilderung des Civilehestreites und des Kulturkampfes zu bezeichnendem Ausdrucke.

Schultefs verfolgt in einem anziehenden Aufsatze die Sagen von der Zauberei des Papstes Silvester und zeigt, dafs dieser Mythus durch allerlei Mifsverständnisse vorbereitet in der Schmähschrift des Kardinals Beno gegen Gregor VII zuerst erscheint.

Thomassin behandelt in einer Flugschrift des evangelischen Bundes die *Jungfrau von Orléans* anläfslich ihrer Heiligsprechung und zeigt, dafs die 1437 in Metz und Köln, später in Orléans auftretende Johanna, die von Le Signe noch neuerdings für echt erklärt worden ist, unecht war. Das Schlufswort der Schrift: „Johanna wurde also wirklich verbrannt, und immer noch kann man auf ihre flammenumhüllte Gestalt hinweisen als auf ein Denkmal der Grausamkeit römischer Prälaten und römischer Inquisition!“ kennzeichnet den Aufsatz als parteiisch. Denn es liegt kein Grund vor, den beiden Kirchen gemeinsamen Hexenaberglauben dem Katholizismus auf Rechnung zu schreiben. Deshalb und wegen mancher für die Jugend unpassender Stellen können wir der Schrift keine Stelle in der Schülerbibliothek wünschen.

Von allgemeinem Interesse ist der neu erschienene 6. Band der *Geschichte von Spanien* von Schirrmacher. Denn er führt vom Tode Don Pedros des Grausamen (1369) durch die wirrenreiche Zeit innerer Kämpfe bis zur Vereinigung der Reiche Kastilien und Aragon unter Isabella und Ferdinand. Der gelehrte Verfasser erzählt in dem letzten wichtigen Abschnitte die spanischen Ereignisse bis zur Eroberung Granadas, die als die Krönung des glänzenden Neubaus des spanischen Staates erscheint. Aus den kritischen Beilagen heben wir die hervor, welche sich mit der Überlieferung von der Ermordung der Abencerragen beschäftigt.

Als Ergänzung zu Dittmars *Weltgeschichte* hat ein Schüler Giesebrechts, Wilhelm Vogt, Gymnasialprofessor in Augsburg, eine Geschichte der Gegenwart *Welt- und Zeitgeschichte von 1862—1890* geliefert. Ein warmer Frühlingshauch geht von diesem schönen Buche eines echt nationalgesinnten Süddeutschen aus. Er preist sich glücklich, den Zeitraum zu schildern, da dank dem Lebenswerk unseres grofsen Staatsmannes unser Volk wieder zu Ehren und Ansehen gekommen ist. In grofsen Zügen schildert er knapp und lebendig die Einigung Deutschlands und seine Entwickelung bis zur Gegenwart und verfolgt daneben die Schicksale der übrigen Welt diesseits und jenseits des Oceans. Die politische Stellung des Verfassers ist gemäfsigt liberal, aber seine ernste, aufrichtige unabhängige Gesinnung behütet ihn davor, dafs eine Partei ihn in seine Bande schlägt. Geschichtliche Streitfragen sucht er nicht auf, sondern begnügt sich meist, das Feststehende in helles Licht zu setzen. So erwähnt er die Emser Depesche kaum und betont nicht die Bündnis-

verhandlungen Napoleons mit Österreich und Italien vor dem Kriege von 1870. Er schliefst mit dem Rücktritte Bismarcks, dem er bewundernd, aber geistig frei gegenübersteht, und sein Buch klingt rein und voll aus mit der Würdigung seiner bleibenden Gröfse. Der sittliche Ernst eines nationalen Predigers und der gesunde Optimismus des guten Gewissens, der dieses Buch auszeichnet, macht es der reifen Jugend besonders empfehlenswert in einer Zeit, wo die Geschichte bisweilen in Lästersucht und Kleinmut ihrer erziehlichen Aufgabe vergifst.

2. Geschichte und Kultur des Altertums.

In der Reihe der wissenschaftlichen Handbücher für die alte Geschichte erscheint nun neben der Geschichte des freien Griechenlands von Busolt das Werk B. Nieses, welches die Geschichte der gesamten griechischen und griechisch-makedonischen Welt von Alexanders Regierungsantritt an mit Einschlufs der Westgriechen behandeln soll. Von den in Aussicht genommenen drei Bänden, die bis zur Auflösung der hellenischen und hellenistischen Staaten 146 hinabführen werden, enthält der erste die Zeit Alexanders des Grofsen und seiner Nachfolger, sowie der Westhellenen bis 281 v. Chr., d. h. bis zum Tode des Seleukos, des letzten der unmittelbaren Begleiter Alexanders. Die Darstellung ist streng wissenschaftlich und bietet eine zuverlässige Grundlage für Spezialstudien. Da ein eingehenderes, zusammenfassendes Handbuch für diesen Zeitraum bisher fehlt, so wird die Bearbeitung der auch in der Schule behandelten Partieen, Alexander und die Westgriechen, dem Lehrer sehr willkommen sein. An der Spitze des Ganzen steht eine Quellenübersicht, die am Anfange der einzelnen Bücher ergänzt wird. Einige Exkurse über das Fehlen städtischer Kultur im Perserreiche, über das Datum der Schlacht bei Megalopolis (331) und über die Entstehung eines gröfseren indischen Staates unter Sandrokottos um 300 sind beigefügt.

Von Ihnes *Römischer Geschichte* ist der erste Band in zweiter umgearbeiteter Auflage erschienen. Die stark subjektive Färbung und der rein darstellende Charakter des Mommsenschen Meisterwerks hat die Entstehung dieses Buches begünstigt, das die studierende Jugend und die Geschichtslehrer bequem in das Studium einführt, indem es die wichtigsten Belegstellen der Quellen meist ausführlich ausschreibt und den Lehrer instand setzt, die Richtigkeit der Schlüsse zu prüfen. In der Königsgeschichte (1. Buch) läfst Ihne regelmäfsig der sagenhaften Überlieferung, die er vollständig mitteilt, die Kritik folgen, die in der zweiten Auflage noch radikaler in der Zerstörung alter Wahngebilde verfährt. Das 2. und 3. Buch führt die Darstellung bis zur Unterwerfung Italiens und der Anfange der punischen Kriege.

Von Kopps kleinen, zum Gebrauch des Schülers bestimmten Handbücher sind *Die griechischen Staatsaltertümer* durch V. Thumser, der als Herausgeber der neueren Auflagen von Hermanns Staatsaltertümern rühmlich be-

kannt ist, völlig umgearbeitet worden. Das Büchlein, bestimmt den Schülern als ein Hilfsmittel bei der Privatlektüre zu dienen, ist aus der Fülle umfassender Kenntnisse geschöpft und bietet auf 41 Seiten eine zuverlässige Übersicht über den augenblicklichen Stand der Wissenschaft; es wird reiferen Schülern und Studenten den gleichen Nutzen gewähren. Natürlich ist der Inhalt der aristotelischen Politeia bereits für die drakonische Verfassung benutzt. Die Sprache ist leider nicht ganz frei von österreichischen Provinzialismen. — Das allbekannte Werk von Guhl und Koner über die antike Kultur ist in neuem Gewande erschienen. Es ist fast ein neues Buch geworden. Ungefähr 75 Seiten sind hinzugekommen, hauptsächlich um die Ergebnisse der epochemachenden Ausgrabungen Schliemanns und anderer im Zusammenhange vorführen zu können. So sind eine Reihe überaus lehrreicher Kapitel über die wichtigsten Sammelpunkte des antiken Lebens hinzugefügt worden. Troja, Tiryns, Mykenä, die Akropolis von Athen, Olympia, Dodona, Delos, Delphi, Epidauros, Eleusis, Samothrake, Pergamon und Pompeji werden uns darin geschildert auf Grund der neuesten Ausgrabungen und der glänzenden Entdeckungen der staatlichen Institute in Athen und Rom, die für das Verständnis der klassischen Schriftsteller, z. B. Homers, wie für die alte Kulturgeschichte die bedeutsamsten Resultate ergeben. Ebenso hat der alte Text auf jeder Seite die sorgfältigsten Verbesserungen erfahren. Die alte, etwas pedantische Einteilung in einzelne Paragraphen ist verständigerweise aufgegeben und der Stoff in gröfsere, abgerundete Kapitel gruppiert worden. Randnoten zur weiteren Gliederung würden die Einteilung noch deutlicher gestalten. Die Ausstattung ist aufserordentlich bereichert worden. Durch die Unterstützung des Archäologischen Instituts hat das Werk eine Menge neuer, vielfach noch unveröffentlichter Zeichnungen und Photographieen erhalten, so dafs nunmehr anstatt bisher 554 1061 Abbildungen, darunter Doppelvollbilder das Buch schmücken. Im Text ist der alte, schlichte, sachliche, etwas trockene Ton geblieben, und auch die neuen Kapitel zeigen dieselbe streng wissenschaftliche Ausdrucksweise, die der Jugend bisweilen etwas viel zumutet. In der Richtung auf Vereinfachung des Stils und auf Veranschaulichung kann die Darstellung noch verbessert werden. Bisweilen sind schon kleine Zusätze nützlich; z. B. würde eine Bezeichnung des Plans von Mykenä mit Buchstaben, wie eine unzweideutige Angabe der Himmelsrichtungen den Text rascher verständlich machen. —

Von Wagners *Realien des römischen Altertums* (vergl. Jb. VII, X 66) ist bereits nach Jahresfrist eine zweite und verbesserte Auflage erschienen. Die Vertreter strenger Fachwissenschaft haben das Buch, das namentlich österreichischen Bedürfnissen entspricht, mehrfach getadelt, praktische Pädagogen es dagegen als eine geschickt angelegte Fundgrube nützlicher Kenntnisse auf dem Gebiete antiken Lebens empfohlen. Es ist wohlgeordnet und in kurze Abschnitte gegliedert, bietet sachliche und durch Übersetzung der technischen Ausdrücke auch sprachliche Belehrung. Andererseits sind manche Ungenauigkeiten vorhanden. Z. B. trifft die Be-

schreibung des römischen Lagers (S. 53) nur für die republikanische Zeit zu, während die Anordnung in der Kaiserzeit eine ganz andere ist. Ausgeschlossen ist wohl mit Recht die Kunstarchäologie.

Die *homerischen Palastbauten* durch den Vergleich mit den Ausgrabungen von Tiryns zu erläutern, hat auf Anregung Schliemanns ein auch in der heimischen Baugeschichte thätiger Architekt D. Joseph unternommen. Die interessante Abhandlung zeigt, dafs es auf diesem Wege möglich ist, ein allgemeines Bild von der Einteilung des Wohnhauses des heroischen Zeitalters zu gewinnen; im einzelnen wird man sich aber des grofsen zeitlichen und sachlichen Abstandes dieser cyklopischen Bauten von den im Homer vorausgesetzten Wohnhäusern bewufst bleiben müssen. Die Ausgrabungen in Troja von 1893 haben weiteres Material für solche lehrreichen Vergleiche an den Tag gefördert. — Wie hier bautechnische Kenntnisse zu Hilfe gerufen werden, um Homers Odysseuspalast im Geiste wieder aufzubauen, so sucht ein militärisch vorgebildeter Philologe die Nachrichten über griechisches und römisches Militärwesen durch moderne Erfahrungen und die Exerzierreglements der Pikeniere aus dem 17. Jahrhundert zu erläutern und zu ergänzen. R. Schneider skizziert die Entwicklung der antiken — eine mittelalterliche giebt es nicht — und der modernen Infanterieexerzierkunst, wie sie von den Schweizern entworfen, den Niederländern fortgeführt und den Preufsen ausgebildet worden ist. Er sucht nachzuweisen, dafs der vollkommene Gleichtritt beim Marsch mit geschlossenen Gliedern, wobei die Leute durchtreten müssen, neuerdings vom alten Dessauer eingeführt, aber bereits von den macedonischen Phalangiten geübt worden sei. Auch die Aufstellung der letzteren erläutert er aus der Kriegskunst des zur Zeit des 30jährigen Krieges lebenden Wallhausen. In betreff der Aufstellung der römischen Legionen in 3 Treffen bestreitet Schneider mit Delbrück, dafs in der Schlacht Manipel oder Kohorten mit Intervallen von der Breite ihrer Front Verwendung gefunden hätten, unterscheidet die Bereitschaftsstellung von der eigentlichen Kampfstellung und behauptet, dafs in den ersten drei Treffen mit grofsen Intervallen aufgestellt worden sei, dafs dagegen in der zweiten die Legion mit $^2/_3$ ihrer Gesamtstärke (also den beiden vorderen Treffen) geschlossen zum Angriffe vorging. Wir sind nicht in der Lage, die Richtigkeit dieser Ansichten im einzelnen nachzuprüfen, meinen aber, dafs die Methode der Arbeit anregend und nachahmenswert erscheint.

Die Verringerung des altklassischen Unterrichts läfst es um so wünschenswerter erscheinen, dafs dem häuslichen Fleifs des Schülers bequeme Hilfsmittel zur Kenntnis des antiken Lebens geboten werden. In diese Reihe gehören die folgenden Erscheinungen.

Wie erfolgreich die Kenntnis von Land und Leuten der Gegenwar der Altertumskunde zu gute kommt, zeigt Baumgartens prächtiges Büchlein: *Altes und Neues aus Griechenland.* Der Verf. bietet uns älter Reiseerinnerungen aus Briefen hergestellt, doch sind neuere Funde in Texte berücksichtigt. Die schöne süddeutsche Gabe des humor- un

phantasievollen Plauderns kommt überall zur Geltung; die Liebenswürdigkeit des Verf. hat die zutraulichen Naturkinder Neugriechenlands zum Sprechen gebracht, und so hören wir bald vom Schlachtfelde von Marathon, bald von den bettelhaften Marathonierinnen der Gegenwart; B. führt uns zum äginetischen Tempel, aber auch in die Knabenschule des Ortes mit ihren lebhaften Naturburschen. Wir können der kleinen Schrift nur von Herzen weite Verbreitung und baldige Fortsetzung wünschen.

Das neueste Heft der Gymnasialbibliothek, E. Schulzes *Römisches Forum als Mittelpunkt des öffentlichen Lebens*, wird seiner Aufgabe, den humanistischen Unterricht durch lebensvolle Schilderung antiken Lebens zu fördern, in mustergültiger Weise gerecht. Ein Rundgang durch die Ruinen des Marktplatzes mufs zunächst dazu dienen, die Basiliken, Tempel und die Bildsäulen und Triumphbogen in der Phantasie neu erstehen zu lassen. Dann wendet sich der Verf. der Aufgabe zu, das vielgestaltige, bedeutsame Menschenleben, das einst über den Platz und durch die Hallen flutete, zu vergegenwärtigen. Er schildert zunächst das religiöse Leben. Das fröhliche Volksfest der Saturnalien, der stille Dienst der Vesta, die Märzfeier der Salier zu Ehren des Kriegsgottes, die Parade der Ritterschaft vor dem Dioskurentempel und andere Feste ziehen in künstlerisch ausgeführten Bildern an uns vorüber. Dann erleben wir eine Senatssitzung in der Kurie, begleiten die Quästoren in das Ärarium unter dem Saturntempel, erblicken die fremden Gesandten in der Nähe der Rednerbühne, beobachten das Treiben auf dem Komitium, das Wogen der Volksmenge in bangen Stunden einer nahenden Entscheidung, Musterungen der Ritter usw. Der Verf. schildert die Gerichtsverhandlungen und die Volksversammlungen. Auch das geschäftliche Leben kommt zur Geltung, Leichenbegängnisse, Gladiatorenspiele, Freilassungen, der Geldmarkt, das Treiben der Handwerker, die Promenaden der eleganten Welt usw. Es gehörte eine ausgebreitete Gelehrsamkeit, wie feiner, künstlerischer Geschmack dazu, dies kleine Kabinetstück eines Kulturbildes zu entwerfen. Den strebsamen Schüler wird es mit Dichterkraft ins antike Leben versetzen, der Rompilger wird mit diesem Führer in der Hand mehr auf der Ruinenstätte finden als traurige Trümmer.

Antike Kriegshelden der Jugend nahe zu bringen, hat Froehlich unternommen. Das vorliegende Heft seiner *Lebensbilder* widmet er vornehmlich (S. 35—102) dem Gn. Pompejus, in dessen Beurteilung er den Mittelweg einschlägt zwischen der Geringschätzung durch Mommsen und der Vergötterung durch Cicero. Die Darstellung ist anziehend und stilistisch meist wohl gelungen. Ein zweites Lebensbild Sertorius (103—115) ist viel kürzer, dient aber zur willkommenen Ergänzung des ersten. Die Einleitung: Feldherrntum im alten Rom entwickelt die Eigenschaften, welche das Altertum von seinen Feldherren erwartete, und benutzt zur Disposition das Schema, welches Cicero in seiner Rede de imperio Pompeji aufstellt; zur Ergänzung dienen die Postulate des Onosander in seinem Strategikos. Es ist nicht zu leugnen, dafs diese übernommene Einteilung

dem Vortrage etwas Schulmäfsiges und Unfreies, Scholastisches giebt, um so mehr als das Schema Ciceros an logischen Mängeln leidet. Indessen ist die erwähnte Anknüpfung für die Jugend vielleicht von Nutzen, weil ihr die betreffende Rede geläufig ist.

3. Deutsche Geschichte.

S. Widmann hat in 19 Lieferungen eine *Geschichte des deutschen Volkes* herausgegeben, bestimmt, als Familienbuch zu wirken, also auch als Gabe für Lehrer und Schüler gedacht. Das Buch zeigt eine fliefsende und lebendige Sprache, die für den schönen Gegenstand zu interessieren und zu erwärmen vermag. Reich belesen in der Litteratur unseres Volkes, belebt der Verfasser seine Darstellung vielfach durch bezeichnende Citate aus altdeutschen Gedichten und Chroniken. Der religiöse Standpunkt Widmanns ist streng katholisch, und er macht aus seiner Gesinnung nirgends ein Hehl. Er steht im Investiturstreite ganz auf der Seite des „wahrhaft grofsen“ Gregor VII (199) und würdigt Recht und Pflicht Heinrichs IV, seine weltliche Machtstellung zu behaupten, keiner Beachtung, er sieht in der Reformation „die Revolution mit dem Brandmal der ungesetzlichen Auflehnung gegen die Autorität“, einen Gedanken, den er in der Schilderung der religiösen Stürme konsequent durchführt. Aber es wird nicht so bald gelingen, in diesen Punkten eine Harmonie der Auffassungen zwischen den Religionsparteien herzustellen, und so lange es einseitig protestantische Darstellungen der deutschen Geschichte giebt, hat auch die entgegengesetzte Richtung ihr Daseinsrecht. Widmann ist zuzugestehen, dafs er von seinem Standpunkte aus rein sachlich urteilt, und man darf rühmend hervorheben, dafs er für deutsche Art und Sitte, für Wohl und Wehe, für Kraft und Gröfse unseres Volkes wahre Teilnahme empfindet und mitzuteilen versteht, dafs er voll vaterländischer Begeisterung und ohne grofsdeutsche Verbissenheit den Flug des preufsischen Aars verfolgt. Das Wirken des Grofsen Kurfürsten, des Soldatenkönigs, des grofsen Friedrich findet warme Würdigung, die Freiheitskriege und Deutschlands Einigung durch die Hohenzollern könnten nicht begeisterter geschildert werden. Im einzelnen wird der belesene Verfasser der „Geschichtsel“ noch manches Unkraut des Irrtums und der Mifsverständnisse auszujäten haben, — z. B. dürfte die Auffassung von dem Überfalle der Lützower (S. 742), von dem eigenmächtigen Verfahren des Gesandten Haugwitz (692) veraltet sein — im ganzen aber erklärt der „bebrillte Thorwächter des Büchertums“, wie der streitbare Autor uns Rezensenten zu nennen beliebt (vergl. das Vorwort): „Keine Konterbande! Kann passieren!“

Das Erscheinen des dritten Bandes von G. Dittmars *Geschichte des deutschen Volkes*, welchen der als geistvoller Pädagoge bekannte Stutzer vollendet und herausgegeben hat, ist schon im vorigen Jahresbericht gemeldet worden. Wir fügen hinzu, dafs das Buch im Geiste des

Vorgängers bis zum Tode Kaiser Wilhelms I fortgeführt worden ist. Wenn das Werk die schöne Wärme der Vogtschen Zeitgeschichte nicht erreicht, so berücksichtigt es in höherem Mafse als diese neuere Forschungen und Enthüllungen, z. B. über das Ende des Grafen Brandenburg, die Emser Depesche, die kriegerischen Absichten Österreichs und Italiens im Jahre 1870.

Äufserst minutiös durchgeführte Untersuchungen Edm. Meyers über die Schlacht im Teutoburger Walde sind hier zu erwähnen, weil sie bei der grofsen Belesenheit des Verfassers Gelegenheit geben, die Litteratur der Frage kennen zu lernen. Von den drei Kapiteln der gelehrten Abhandlung befriedigt am meisten das zweite, in welchem Meyer gegen Ranke und Höfer überzeugend darlegt, dafs ein Widerspruch zwischen den Berichten der römischen Autoren (Florus, Vellejus, Tacitus und Frontin) und dem des Dio in allen wesentlichen Punkten überhaupt nicht besteht und dafs die ausführliche Erzählung Dios durchweg Glauben verdient, ein Resultat, welchem das erste natürliche Gefühl der Leser Dios durchaus beistimmt. Das erste Kapitel kommt in Bezug auf das Datum der Schlacht auf Grund sehr eingehender Darlegungen zu dem negativen Ergebnis, dafs wir auch nach den neuesten Untersuchungen nicht in der Lage sind, den Tag der Schlacht genauer anzugeben, das Schlufskapitel aber sucht, gegen Mommsen und andere polemisierend, den Ort der alten Überlieferung, den Südosten des Osning, da wo das Hermansdenkmal liegt, als die Stelle wahrscheinlich zu machen, wo Arminius den Varus schlug. Doch hat diese Ansicht mehrfachen Widerspruch gefunden (z. B. bei Bohn und G. Wolff).

Nicht eine wissenschaftliche Untersuchung, sondern eine allgemein verständliche Darstellung von *Armins* Leben und seiner weltgeschichtlichen That für den weiteren Kreis der Gebildeten will Kemmer liefern. Dafs diese von Begeisterung für den grofsen Gegenstand getragene Erzählung bisweilen die Umrisse bestimmter zeichnet, als es die Überlieferung zuläfst, erscheint verzeihlich. Bedauerlicher ist es, dafs Kemmer in der Schilderung der Teutoburger Schlacht vom Hergebrachten abweicht, den charakteristischen und glaubwürdigen Bericht Dios ganz beiseite läfst und den irreführenden Spuren Höfers folgt. Immerhin wird die frische Schilderung den erwachsenen Schüler erfreuen und zum Studium der Taciteischen Annalen anregen.

Für weite Volkskreise und die Jugend bestimmt Neumann-Strela sein hübsch ausgestattetes Buch von *Deutschlands Helden in Krieg und Frieden*, dessen 2. und 3. (Schlufs-) Band erschienen sind. Ein lebhaft empfindender Protestant und preufsisch-deutscher Patriot, schildert uns der Verfasser die Geschicke des Vaterlandes in den vorliegenden beiden Bänden von Luther bis zu Wilhelm II in frischer, oft packender Weise, indem er als Rahmen der Erzählung bis zum dreifsigjährigen Kriege die Reihe der deutschen Kaiser, später die der brandenburgisch-preufsischen Herrscher benutzt. Er weifs seine Darstellung durch eingestreute Gedichte, wie

durch Abschnitte aus zeitgenössischen Memoiren geschickt zu beleben. Bisweilen wird die Geschichte bei ihm zum spannenden Roman, oder er haut keck über die Schnur, kommt von den musikalischen Abendunterhaltungen des Grofsen Kurfürsten auf den Erzvater Jubal oder von den Vorlesungen beim grofsen Friedrich auf Galilei und sein Pendelgesetz. Nicht immer streng sachlich, quellenmäfsig und zuverlässig, aber niemals langweilig, mag das Buch als Muster dienen, wie man mit wirksamen, aber freilich nicht unbedenklichen Mitteln den trockenen Stoff belebt.

Ein brauchbares Lesebuch zur Ergänzung des geschichtlichen Unterrichts auf der Unterstufe liefert Klee in seinen *Geschichtsbildern aus den Reichen der Langobarden und Merovingischen Franken.* Den Kern des Buches bilden die anmutigen langobardischen Geschichten und Sagen des Paulus Diakonus und die fränkischen des Gregor von Tours, sowie einige spätere. Diese Überlieferungen sind aber vom Verfasser zu einer zusammenhängenden Darstellung erweitert worden, der darin nicht nur eine vollständige Geschichte beider Reiche bietet, sondern auch Recht und Verfassung, Kultur und Litteratur im engen Anschlufs an bewährte neuere Schriftsteller wie Leo, Brunner, Abel, Wattenbach, Kaufmann, Gust. Freytag schildert. Der fleifsige und bescheidene Verfasser entschuldigt sich, dafs einige Abschnitte höhere Ansprüche an die Fassungskraft jugendlicher Leser stellen. In der That scheint eine Schwäche des mit vieler Liebe ausgearbeiteten Buches darin zu liegen, dafs Klee, durch die Freude am Gegenstande verführt, den Mafsstab für den geistigen Standpunkt seiner Leser verloren hat. Das Vorwiegen des sagenhaften Stoffes weist auf die unteren und mittleren Klassen als Leser hin; für diese Stufe ist aber der Abschnitt über das Edikt des Rothari nach Brunners Rechtsgeschichte und vieles andere, darunter auch das aus Gust. Freytag entlehnte Kulturbild zu hoch. Wir können nur wünschen, dafs der folgende Band diese pädagogische Rücksicht strenger beachten und sich weniger eng an die Werke gelehrter Fachmänner anschliefsen möge. Zum Schlusse eine Kleinigkeit. Man kann nicht im Ernst behaupten, dafs Paulus Diakonus ein korrektes Latein geschrieben habe. Die neuere Ausgabe in den Monumenten liefert auf jeder Seite dafür den stärksten Gegenbeweis.

In die Zeit der Erniedrigung Deutschlands und der Napoleonischen Herrschaft führen uns die beiden neu erschienenen Bände von Taneras vaterländischer Bibliothek. Die Vereinigung von flotter Darstellungsgabe, klarer Auffassung der militärischen Operationen und patriotischer Wärme haben Tanera die grofse Beliebtheit verschafft, deren er sich als populärer Kriegsschriftsteller erfreut. Durch die Schilderung der Revolutions- und Napoleonischen Kriege schlägt er nun die Brücke zwischen seinen Darstellungen der Friderícianischen Zeit und der Befreiungskriege. In beiden Bänden, die von Valmy nach Austerlitz, von Jena nach Moskau führen, rechtfertigt er wiederum den Ruf des gewandten Schilderers, ohne immer ängstlich die Grenze einzuhalten, die Geschichte und Novelle trennen. Die Überlegenheit der Feldherrnkunst des grofsen Korsen über die ver-

altete strategische Methode der Gegner tritt klar hervor. Da die Geschichte der neueren Zeit auf der mittleren Stufe eingehender behandelt wird, werden diese Geschichtsbilder als anziehende Lesebücher willkommen geheifsen werden können.

Ein Bild des scheidenden Jahrhunderts und seiner leitenden Ideen in grofsen Zügen zu entwerfen, ist die schwierige Aufgabe, die sich Salomon gestellt hat. Was er uns bietet, ist freilich mehr eine vorläufige Skizze der politischen und litterarischen Bewegungen, als eine tiefer eindringende Studie. Manche neueren Erscheinungen zieht der Verfasser zur Darstellung heran und benutzt Taine und Sybel zur Charakteristik der führenden Männer, doch ist daneben noch manche Fabel stehen geblieben, wie das angebliche tragische Ende des Grafen Brandenburg (184). Auffallend obenhin ist die Entwicklung des Sozialismus, die Kolonialbewegung, die „Wiederbelebung des mittelalterlichen Antisemitismus“ behandelt. Der Schlufs ist überhaupt etwas über das Knie gebrochen. Merkwürdigerweise läfst der Verfasser, der sonst ziemlich nüchtern denkt, die Schlufsfrage: „wohin steuern wir?“ durch die Philosophie Friedrich Nietzsches beantworten.

Die parlamentarische Vorbereitung der deutschen Einheit durch die Arbeiten und Verhandlungen des norddeutschen Reichstages und des Zollparlaments schildert uns mit patriotischer Wärme H. Blum, der von 1867—70 Mitglied des Parlaments war. Das Buch (2 Bände) ist aus Aufsätzen erwachsen, die der Verf. damals für eine verbreitete deutsche Zeitung schrieb, und wirkt anziehend durch die lebhafte Wiedergabe des Selbsterlebten und fein entworfene Charakterzeichnungen der parlamentarischen Führer jener Zeit. Dazu kommen Berichte aus Frankreich im Kriegsjahre 1870/71, die Blum als Berichterstatter des Daheim geliefert hat. Da Bl. als Kurier des Grofsen Generalstabes den Transport von militärischen Karten ins Hauptquartier leitete, weifs er mancherlei aus dem Mittelpunkte der militärischen und politischen Ereignisse zu berichten, und sein flotter, humorvoller Vortrag sichert ihm dankbare Leser. Auch in unseren Primanern wird das Buch warme Teilnahme an jener grofsen Zeit und politisches Pflichtgefühl erwecken.

Mit Blums Werk haben wir bereits das neuerdings sehr vielfach angebaute Feld der populären Kriegslitteratur betreten. Taneras trefflicher Band von Beaumont und Sedan, in dem er das folgenreiche Schlachtendrama, an dem er selbst als Offizier der bayerischen Alpenjäger teilgenommen, ergreifend schildert, ist bereits in 4. Auflage erschienen, in 2. der Band der Kriegsschilderungen, in welchem Steinbeck mit gleicher Frische die Belagerung von Belfort und die Kämpfe in Burgund und der Franche Comté erzählt. Der Erfolg dieser von Mitkämpfern herrührenden Kriegsbilder hat zahlreiche Nachahmungen erweckt. Die so entstandenen Berichte werden naturgemäfs in der Heimatprovinz und der Garnison des Verfassers das lebhafteste Interesse erregen. Recht für unsere erwachsene Jugend berechnet und trefflich gelungen ist

die Erzählung des Gymnasiallehrers Th. Bracht, der als Einjähriger des sächsischen Infanterieregiments No. 107 die Belagerung von Paris bis zur Siegesparade auf dem Schlachtfelde von Villiers vor dem kaiserlichen Kriegsherrn mitgemacht hat. Ein Lübbener Jäger (Prentzel) erzählt aus Briefen und Tagebuchblättern, wie er Metz mitbelagert und an der Loire mitgekämpft hat, ein badischer Feldartillerist (Nebe) berichtet vom Strafsburger Bombardement, von den Schlachten bei Villersexel und Belfort. Ein interessantes Gegenstück zu diesen deutschen Berichten bildet die Sammlung französischer Kriegstagebücher, die Lud. Halévy herausgegeben hat und die schon 1892 in 2. deutscher Auflage erschienen ist. Ein Jäger schildert den Zug von Fröschweiler bis zur Tragödie von Sedan, ein Metzer Bürger wohnt der Schlacht von Saarbrücken bei, ein Husarenoffizier berichtet von den Tagen vor und in Metz bis zur Kapitulation usw. Gerade diese französischen Quellen zeigen mit frappanter Lebendigkeit die schlechte Heeresorganisation, die unheilbare Verblendung, aber auch die Bravour unserer Gegner.

4. Deutsche Landesgeschichte.

Brandenburg-Preufsen. Beyschlag schildert uns in einer von warmer protestantischer Gesinnung getragenen Festrede den Grofsen Kurfürsten als Schirmherrn evangelischen Glaubens und Vertreter evangelischer Toleranz. Leider zeigt die kleine Schrift, wie fremd die neueren Forschungen über diesen Herrscher unserer gebildeten Welt geblieben sind. — Die hervorragendste Erscheinung des Berichtsjahres auf dem Gebiete preufsischer Geschichte ist unzweifelhaft Kosers *Friedrich der Grofse*, von dem die zweite Hälfte des ersten Bandes erschienen ist. Ausgezeichnet durch umfassende Gelehrsamkeit, grofse Auffassung und vollendete Kunst der Darstellung ist das Buch mit Recht „eine Zierde unserer edel populären Geschichtslitteratur“ genannt worden. Die Erzählung geht bis zum Ausbruche des siebenjährigen Krieges und giebt vor allem die erste quellenmäfsige und zusammenfassende Darstellung der inneren Regierung Friedrichs in der vorausgehenden Friedenszeit.

Dem Andenken der Königin Luise gewidmet ist ein kleines Büchlein von Bellardi, das die Erinnerungstage und -stätten der königlichen Frau aufsucht und ins Gedächtnis zurückruft; ein anspruchsloses, doch willkommenes Hilfsmittel zur Heimatskunde. — Da wir noch eines voll befriedigenden biographischen Denkmals entraten, das den Marschall Vorwärts allseitig würdigt, begrüfsen wir mit Dank die zweite Ausgabe der vom Archivrat Wigger 1878 geschriebenen Biographie. Ein Vorzug der einfachen und sachlichen Darstellung ist, dafs sie den Helden vielfach selbst zu Worte kommen läfst und so ein treueres Bild giebt als Varnhagen in seiner eleganten Glätte, die uns erkältet. Neben Blasendorff wird Wiggers Buch für Schulbibliotheken zu empfehlen sein.

Kleine Lebensbilder preufsischer Helden in den Befreiungskriegen

giebt A. Geyer für die Jugend heraus; es liegen uns von ihnen zwei Hefte, Blücher und Gneisenau vor. Schlichte und warme Sprache, Beschränkung des Stoffes auf das Einfachste empfehlen die Büchlein. Aber grobe Versehen, wie dafs Blücher bei Kunersdorf im preufsischen Heere mitgekämpft (15) oder vor Neujahr 1814 den Kongrefs von Chatillon verwünscht hätte (46), sollten vermieden sein.

Das Werk des Militär-Oberpfarrers W. Bufsler, dessen erster Band Jb. V, VIII 54 besprochen wurde, behandelt das Leben derjenigen Heerführer, deren Namen preufsische Regimenter tragen. Das Buch ist für Militärbibliotheken geschrieben, die Unteroffizieren und Mannschaften zugänglich sind. Es will zu Vorträgen über vaterländische Geschichtsstoffe in biographischer Form, welche die Militärgeistlichen den Mannschaften halten sollen, den nötigen Stoff zusammenstellen. Im vorliegenden zweiten Bande finden sich 25 Lebensbilder in bunter Reihe, aus denen ich nur einige bekanntere hervorheben will, Prinz Moritz von Anhalt-Dessau, Herzog Ferdinand von Braunschweig, Graf York von Wartenburg, Herzog Karl von Mecklenburg (den Bruder der Königin Luise), Graf Bülow von Dennewitz, Herzog Friedrich Wilhelm von Braunschweig, den Held von Quatrebras, von Boyen, Prinz Friedrich Karl, Moltke, Vogel von Falckenstein und von Voigts-Retz. Da die Biographieen, soweit ich sehen kann, zuverlässig sind und die hervorragendsten Heerführer gemeinverständlich behandeln, kann das Buch auch mit Nutzen in eine Schulbibliothek eingereiht werden.

Andere norddeutsche Staaten. Unter den Fürsten, die durch ihre deutsch-nationale Gesinnung der Einigung des Vaterlandes vorgearbeitet haben, verdient als eine besonders sympathische Erscheinung der verewigte *Grofsherzog Friedrich Franz von Mecklenburg-Schwerin* Beachtung. Auf Grund des Tagebuchs und des Briefwechsels des Fürsten, sowie nach anderen Aufzeichnungen und Mitteilungen aus seiner unmittelbaren Umgebung hat B. Volz das Bild des Regenten in pietätsvoller Weise gezeichnet. Der ernste, biedere und milde Charakter des Fürsten, der im eigenen Lande viel und erfolglos mit der starren Eigensucht der Ritterschaft zu ringen gehabt hat, tritt ebenso deutlich hervor, wie seine grofse persönliche Liebenswürdigkeit. Dafs der neuesten Kritik, die seine Heeresführung an der Loire gefunden hat, in diesem gewissermafsen offiziellen Buche keine Beachtung wird, möchte ich nicht tadeln; wird doch auch von allen Seiten anerkannt, dafs die persönliche Einwirkung des leutseligen, frischen und streng soldatischen Heerführers auf die Truppen segensreich gewesen ist.

Der erhöhte Wert, der auf die Pflege der Heimatskunde im Geschichtsunterricht gelegt wird, läfst Leitfäden der Territorialgeschichte besonders wünschenswert erscheinen.

Hellwigs *Grundrifs der Lauenburgischen Geschichte* (2. Auflage) giebt einen knappen Überblick über die Schicksale des Lauenburger Ländchens und fügt in einem Anhange die kurze Chronik des Bistums Ratzeburg und

der Städte Ratzeburg, Mölln und Lauenburg hinzu. Unserer Meinung nach sollte ein solcher Leitfaden nicht nur einige Daten trocken zusammenstellen, sondern das Wichtigere und pädagogisch Fruchtbare eingehender behandeln. So vermissen wir eine genauere Beschreibung der Altertümer, besonders des schönen, alten Ratzeburger Doms mit seinen Denkmälern. Eine Auswahl von Eulenspiegels Schwänken dürfte nicht fehlen, und von den dem Lauenburger Hause angehörigen Heerführern des 30jährigen Krieges müfste nicht blos der Name angeführt, sondern auch ein Lebensbild gegeben werden.

Eine wechselvolle Episode aus der thüringischen Städtegeschichte des scheidenden Mittelalters schildert uns Reineck, indem er nach Burkhardts Abhandlung vom tollen Jahre Erfurts erzählt, in dem (1510) die Gemeinde der Stadt in wildem Aufruhr gegen die eigenmächtig mit dem Stadtvermögen schaltenden Patrizier sich erhob und beide Parteien Rückhalt bei den aufeinander eifersüchtigen Schutzmächten, der Stadt Mainz und Sachsen, suchen. Der Aufsatz ist wohl geeignet, dem Laien ein Bild der inneren Stürme der deutschen Städterepubliken des Mittelalters zu geben.

Zwei umfänglichere Werke behandeln für Schule und Haus das Hessenland. Das erste, Künzel-Soldans *Grofsherzogtum Hessen* ist die zeitgemäfse Umarbeitung eines schon vor einem Menschenalter erschienenen prächtigen Volksbuches, das dem hessischen Stamme einen treuen Spiegel in Geschichte und Kultur, Lied und Denkmal, Sage und Sitte, Mundart und Sprichwort vorhält. Es ist schwer, in kurzen Worten einen Begriff von dem reichen Inhalt des darin Gebotenen zu geben. Nicht eine zusammenhängende Geschichtsdarstellung, sondern einzelne Geschichts- und Kulturbilder von Meistern entworfen wie Giesebrecht, Ranke, Goethe, Treitschke, Oncken, Jak. Grimm, Cohausen, Hegel, Karl Hase, v. Rommel, Wenck führen uns durch die hessische Geschichte, während ein kurzer Überblick die einzelnen Aufsätze zusammenarbeitet. Dann folgt eine Geschichte Hessens aus dem Munde der Dichter, eine sehr reichhaltige Reihe von Dialektproben aus allen Landschaften, darunter ganze Lokalpossen in hess. Mundart, hessische Sagen und Volksschwänke, Volkslieder des Stammes und endlich Übersichten über Gewerbe und Industrie, Topographie und Geologie. Das Land ist reich an historischen Stätten, wie die Klöster Lorsch und Fulda, Mainz, Worms, Darmstadt, Bingen, reich an bedeutenden Persönlichkeiten, wie Willigis, die heilige Elisabeth, Gutenberg, Philipp der Grofsmütige, die grofse Landgräfin, Merck, Abt Vogler, Justus Liebig; alle diese Beziehungen sind eingehend behandelt. Auch die neue Zeit der Reichsgründung ist nicht zu kurz gekommen, zwei rühmliche Episoden der nationalen Geschichte, die Einführung der Verfassung in Hessen 1820 und der preufsisch-hessische Zollverein 1828 sind von Treitschke und Oncken erzählt. Man möchte jeder deutschen Landschaft solchen Hausschatz, solches Archiv seines Volkstums wünschen.

Umfafst dies Werk für die neue Zeit nur das Grofsherzogtum, so

will **Münscher** eine Geschichte des ganzen Hessenstammes geben. In schlichter, aber anschaulicher Weise erzählt er die Schicksale des ungeteilten Landes, dann beider Linien zusammen bis zur völligen Trennung 1650. Von hier an wird die Geschichte der älteren und der jüngeren Linie getrennt gegeben. Aus dem Buche spricht eine warme Hingabe an die Heimat, aber auch ein streng rechtlicher, freimütiger Sinn, der Achtung erweckt. Zu bedauern ist nur, dafs die Erzählung nicht über 1866 hinausgeführt ist. Der greise Verfasser ist vom Tode ereilt worden, als er noch um die letzten Blätter des Buches sich abmühte; aber es ist zweifelhaft, ob er überhaupt die Absicht hatte, an den wehmütigen Bericht von dem Verlust der Selbständigkeit Hessen-Kassels einen versöhnenden von der Reichsgründung und dem frohen Aufschwung des Landes seit 1870 zu schliefsen. So schliefst das tüchtige Buch mit dem Eindruck trüber, partikularistischer Resignation, die in der seitherigen glücklichen Entwicklung der Landschaft keine rechte Begründung findet. Es wäre wohl keine Verletzung der Pietät, wenn in einer neuen Auflage auch das letzte Menschenalter angefügt würde.

Ein Kapitel der hessischen und hannöverschen Geschichte sehen wir zu einem umfangreichen Buche in **Kleinschmidts** *Geschichte des Königreichs Westfalen* verarbeitet. Der Verf. giebt teils auf Grund umfangreicher archivalischer Studien, teils im Anschlusse an das grundlegende Werk von **Goecke-Ilgen** eine lebensvolle, durch viele Privatmitteilungen bereicherte Darstellung der Regierung Jéromes. Die durchgreifenden inneren Reformen, aber auch die Verschleuderung der Steuereinkünfte werden eingehend geschildert. Kleinschmidts Buch ist das erste Werk, welches den merkwürdigen Rheinbundsstaat allseitig behandelt.

Von **Priems** früher erschienener *Geschichte der Stadt Nürnberg* giebt Dr. E. **Reicke** am dortigen städtischen Archiv eine neue umgearbeitete Auflage, deren Besprechung wir bis zum Erscheinen weiterer Lieferungen verschieben müssen.

Fürst Karl Anton v. Hohenzollern, nach einem zeitgenössischen Urteil wohl der erste aller Männer auf dem Throne, welche den Flügelschlag der neuen Zeit, die nach einem einigen starken Deutschen Reiche verlangte, erkannten und verstanden, hat einen trefflichen Herold seiner Verdienste um Deutschland und Preufsen in **Schmitz** gefunden. Das warm und begeistert geschriebene Buch, das mit Sorgfalt allen Stoff zusammengebracht hat, den Monographieen oder deutsche Zeitungen über das fürstliche Haus und dessen Glieder veröffentlicht haben, würdigt den Fürsten als opferfreudigen Patrioten, Mitarbeiter der Heeresreorganisation, Ministerpräsidenten und Kunstkenner. Sein oft entscheidender Anteil an den Geschicken des Vaterlandes, sowie die Bedeutung seiner Söhne Leopold und Karl, des Königs von Rumänien werden eingehend entwickelt. Das Buch ist nicht nur geeignet, Liebe zum hohenzollernschen Fürstenhause zu erwecken, sondern auch an sich interessant durch den sympathischen Fürstentypus, den es zeichnet.

Für die Volksschule sind Herzogs *Erzählungen aus der Schweizergeschichte* bestimmt (5. Aufl.). Es ist ein aufserordentlicher Reichtum von vaterländischen Überlieferungen des kleinen Landes, der darin den Schweizer Knaben zur Erweckung von Liebe und Begeisterung für die Heimat dargeboten wird. Der Vortrag ist frisch, volkstümlich und für die Jugend geeignet.

5. Kulturgeschichte der christlichen Zeit.

Ein Kölner Lehrer Rademacher ruft seine Amtsgenossen auf, des Volkes Glauben, Brauch, Sitte und Gewohnheit zu beobachten und in Mufsestunden diese Erfahrungen und Erlebnisse zu sammeln und aufzuzeichnen. Selbst ein Sammler auf diesem Gebiete, stellt er zur Ordnung des Materials eine Übersicht der Gebiete auf, auf welche die Beobachtungen sich erstrecken sollen. Das Verzeichnis zeigt die ganze Fülle der Dinge, die leider in den meisten Gegenden unseres Vaterlandes unbeachtet der Vergessenheit verfallen. Freilich richtet sich der Aufruf Rademachers zunächst an die Volksschullehrer, die ja im engsten Verkehre mit der Landbevölkerung leben, welche das meiste solcher Überlieferungen bewahrt. Aber der akademisch gebildete Lehrer ist doch auch oft in der Lage, durch reges Interesse und geschickte Organisation für solche Mitteilungen eine Centralstelle zu schaffen und die gewonnenen mythologischen, kulturgeschichtlichen und sprachlichen Resultate wissenschaftlich zu verarbeiten. — Wie viel Wertvolles auf diese Weise vor dem Untergang gerettet werden kann, lehrt ein Blick in die Niederlausitzer Mitteilungen für Urgeschichte und Altertum, die hauptsächlich durch den unermüdlichen Eifer des Prof. Jentsch und andrer Freunde der Volkskunde eine Sammelstelle für solche Mitteilungen geworden ist. — Auch der Gymnasialdirektor Hüser in Brilon teilt im letzten Programme eine grofse Fülle von Volksbelustigungen (Schwerttänze) und Bräuchen, Flurnamen und Märchen, Arzneiaberglauben und Zauberformeln mit. Vivant sequentes! Die Benutzung solcher Volksüberlieferungen im heimatkundlichen Unterricht hat eine hohe, vielfach noch gering geachtete Bedeutung. In diesem Sinne begrüfsen wir jede Sammlung heimischer Sagen, soweit sie nicht vom Sammler erst zusammenphantasiert oder verfälscht, sondern direkt aus dem lauteren Born des Volksglaubens geschöpft sind, mit Freude. Nicht neue, sondern alte *Perlen des rheinischen Sagenschatzes* bietet uns Pauly, indem er die einzelnen Überlieferungen durch Quellenangabe beglaubigt.

Ein umfangreiches kulturgeschichtliches Prachtwerk *Das Mittelalter* hat R. Kleinpaul unter Zugrundelegung der Werke von Paul Lacroix begonnen. (Uns liegen bisher 6 Lieferungen vor.) Der Verf., durch seine geistvollen etymologischen Plaudereien und Reiseschriften bekannt, hat die beneidenswerte Gabe, den trockensten Stoff durch seine flott plaudernde Darstellung zu beleben; so bietet er auch hier die vielseitigste, wenn auch nicht sehr tiefgehende Belehrung in anmutigster Form. Die

Ausstattung durch teilweise farbige Bilder ist aufserordentlich reich. Um einen Begriff vom Inhalte der vorliegenden Lieferungen zu geben, teile ich die Überschriften mit: Mittelalterliche Zustände und Stände. Das Weltreich Karls des Grofsen. Mittelalterliche Rechte und Vorrechte. — Tägliches Leben in den Pfalzen, Bürgerhäusern und Bauerhütten. a) Zur Zeit der Merovinger. b) Am Hofe Karls des Grofsen. Die Hofschule. c) Im Lande. Schulwesen, Religion und Sprache. d) Im Klostergarten von St. Gallen. Gemüsebau. Obstbaumzucht. e) Auf dem Weifsenstein (Heimonsburg Montalban). — Küche und Keller. a) Das tägliche Brot. Brei und Bier. — b) Fleisch. Tierische Kost. — Wildbret. Federwild. Geflügel. Fisch. Fleisch im engeren Sinne. Butter und Käse. — Leider ist der Text nicht immer frei von pikanter Zweideutigkeit, so dafs die Aufnahme in die Schulbibliothek Bedenken unterliegt.

Die reiche Ausstattung mit mittelalterlichen Miniaturen teilt Henne am Rhyns *Geschichte des Rittertums*, ein Teil der „Illustrierten Bibliothek der Kunst- und Kulturgeschichte“. Die erste Abteilung beschäftigt sich mit dem weltlichen Rittertum, schildert die Burgen, ihre Anlage und innere Einrichtung, beschreibt das Leben der Ritter, Geburt, Taufe und Erziehung, Ritterweihe und -pflichten, Frauenleben und Minnedienst, Hochzeiten und Feste, ritterliche Vergnügungen, Verkehr, Reisen und Totenbestattung. Sodann geht der Verf. auf das ritterliche Wehrwesen näher ein, behandelt Rüstung, Bewaffnung und Wappen, Fehden und gerichtliche Zweikämpfe, Turniere und Kriege, endlich die ritterlichen Strafen. Da das Rittertum nicht ohne den verklärenden Schimmer der Poesie zu denken ist, so finden die Arten derselben, volkstümliches und höfisches Heldengedicht, Minnegesang und Spruchdichtung ebenfalls ihre Besprechung. Die zweite Abteilung des Werkes wendet sich den geistlichen Ritterorden zu, deren Schicksale in Deutschland, Frankreich, England und Spanien verfolgt werden. Wenn auch der Text meist mehr die Form eines kurz registrierenden Abrisses als einer eingehenden, lebensvollen Schilderung hat, so ist doch für Anschaulichkeit durch den Bilderschmuck gesorgt und das Buch wohl der Jugend zu empfehlen.

Weniger einen rein historischen, als einen religiös erbaulichen und sozialpolitischen Zweck verfolgt Maisch mit seinen *Bildern aus der Geschichte des deutschen Bürgertums*. Er will darthun, „wie aus der selbstsüchtigen Feudalgesellschaft die in ihrer Existenz bedrohte Volksmasse durch die Städtegründung Heil und Rettung gefunden und wie der bürgerliche Mittelstand unter Mitwirkung der Religion und Kirche politisch und kulturell entscheidend auf die Geschichte des deutschen Volkes gewirkt hat.“ Er hofft, dafs „dem materialistischen und zur Schöpfung lebenskräftiger Gemeinschaftsformen unfähigen Geschlecht der Gegenwart ein Blick auf den vom christlichen Geiste befruchteten Drang und Trieb des Bürgertums zur Gemeinschaftstiftung höchst lehrreich und heilsam sein wird.“ Es ist natürlich, dafs der ausgesprochenen Tendenz gemäfs die Darstellung nicht überall streng objektiv und vorurteilsfrei sein kann.

Überhaupt liegt eigentlich kein Grund vor, die Gabe und die Neigung der Genossenschaftsbildung im Mittelalter nur auf das Bürgertum zu beschränken und es so zu idealisieren. Die Quellen, welche Maisch benutzt, alte und neueste Gewährsmänner, sind von verschiedenem Werte. Irrtümer fehlen nicht, wie der grobe Sprachfehler: das diutschiu lant, oder „Wippo (sic!), der Kaplan des Königs Konrad I. Es soll nicht verkannt werden, dafs das Buch ein reiches Material zu inhaltsvollen Schilderungen verarbeitet; seiner praktisch politischen Absicht nach gehört es wohl aber mehr in Volks- als in Schulbibliotheken.

Ein epochemachendes Werk des deutschen Genius, G. Voigts *Wiederbelebung des klassischen Altertums oder das erste Jahrhundert des Humanismus* ist nach dem Tode des Verfassers durch den Fleifs M. Lehnerdts wiedererstanden. Mit Recht hat man das Buch als das rühmlichste Denkmal der hohen Begabung Voigts angesehen, welcher scharfsinnigste Einzelforschung mit genialem Erfassen der Bedeutung ganzer weltgeschichtlicher Perioden und vollendeter Darstellung zu verbinden wufste. Die Thätigkeit des Herausgebers hat die äufsere Einrichtung des Buches, die Anordnung des Stoffes und die Beurteilung der Persönlichkeiten und Leistungen der Humanisten unberührt gelassen, dagegen zahlreiche biographische und bibliographische Zusätze und Änderungen gemacht. Der Philologe wie der Geschichtsforscher wird aus dem grofsartigen Werke, das etwa bis zum Tode Nikolaus V zur Mitte des 15. Jahrh. führt, reiche Belehrung und Anregung schöpfen. Ich weise nur auf die besonders glänzenden Kapitel hin: Petrarca, die Genialität und ihre zündende Kraft; das erste mediceische Zeitalter, sowie den geistvollen Überblick über die Vorgeschichte des Humanismus in Deutschland.

Zum Schlusse sei einer Schrift gedacht, die uns in die klassische Zeit Weimars einführt. F. Bornhak giebt ein aus zahlreichen ungedruckten Quellen geschöpftes Lebensbild der Herzogin *Anna Amalia*, der Mutter Karl Augusts. Zwar scheint uns der von der Verfasserin gewählte Titel, der die Herzogin als Begründerin der klassischen Zeit Weimars feiert, etwas zu weitgehend, aber niemand wird das Lebensbild mit den zahlreichen Originalbriefen der charaktervollen und geistig angeregten Fürstin ohne Interesse aus der Hand legen.

XI.

Erdkunde

O. Bohn.

I. Zur Methodik.

Die Eingangsworte, welche wir dem Berichte des Vorjahres voranstellten, könnten auch an der Spitze des diesjährigen stehen. Es wird stiller auf dem Gebiete der Methodik. Und schwerlich wären für sie so viel Federn in Bewegung gesetzt worden, hätte nicht die Thatsache, dafs früher weitaus die meisten Geographielehrer einer auf der Universität empfangenen Fachbildung entbehrten und auch jetzt noch die Mehrzahl derer, die wirklich etwas leisten, Autodidakten sind, von selbst dazu führen müssen, das völlig unangebaute Feld der Unterrichtsgestaltung einer sorgfältigen Bearbeitung zu unterziehen.

Weniger war es der Mangel an methodischer Anleitung, auf welche die künftigen Geographielehrer während ihrer Studienzeit verzichten mufsten, denn sie wird auch den Kandidaten der übrigen Unterrichtsfächer selten zu teil, als vielmehr das Fehlen einer nach wissenschaftlichen Grundsätzen geleiteten Vorbildung überhaupt, das in der Unterrichtspraxis jene bedauernswerten Mifsgriffe hervorgerufen hat, welche seit Jahren den Wortführern der Methodik Stoff zu einer scharfen, aber gerechten Polemik lieferten.

Es entspricht durchaus den Aufgaben des Deutschen Geographentages, wenn er sich immer von neuem mit der wichtigen Frage der Vorbereitung der Geographielehrer für ihren Beruf beschäftigt. In Stuttgart sprach über dieses Thema Professor Kirchhoff. Zwar hätten einige deutsche Staatsregierungen, namentlich Preufsen und Sachsen, der Erdkunde feste Stätten auf ihren Hochschulen bereitet, aber die Mehrzahl der deutschen Universitäten entbehre sie noch. Die Ansicht, der Lehrer der Erdkunde könne das den Schülern zu überliefernde Wissen aus den zahlreichen guten Lehrbüchern entnehmen, sei veraltet. „Denn darin unterscheidet sich der wissenschaftliche vom Elementarlehrer, dafs er über dem Lehrbuch stehen soll, das sich in den Händen der Schüler befindet“

(Verhandlungen S. 128). „Methodische Orientierung über Wesen, Grenzen und erforderliche Hilfsmittel erdkundlichen Studiums kann der Aspirant auf den Lehrerberuf nur durch akademisches Fachstudium gewinnen. Hierdurch erst lernt er sich wappnen gegen Einwürfe wie „Geologie gehört nicht in die Schulgeographie" oder „Territorialentwicklung ist Sache der Geschichtsstunde", lernt ferner, in welchem Umfang und auf welchen Wegen er die vielfältigen, schlechterdings nicht zu entbehrenden Hilfswissenschaften der Erdkunde zu betreiben hat, ohne seine Kraft zu zersplittern; er wird vor allem bekannt mit den zur Zeit verläſslichsten Büchern, Karten, Instrumenten für den selbständigen Betrieb seines Hauptfaches" (Verhandlungen S. 129). Die preuſsische Unterrichtsverwaltung habe in den neuen Lehrplänen den erdkundlichen Unterricht auſser durch den nachdrücklichen Hinweis auf das Kartenzeichnen namentlich dadurch gefördert, daſs die Heimatkunde zur Grundlage des ganzen Lehrgebäudes gemacht worden sei. Dadurch ist die Aufgabe des Lehrers der Erdkunde gerade auf der untersten Klassenstufe erheblich gewachsen. Zu beklagen sei die immer noch geübte Praxis einzelner Direktoren, die Geographiestunden nicht Lehrern mit wirklich erworbener Lehrbefähigung zu übertragen, sondern sich bei ihrer Verteilung von der „Ökonomie des Stundenplanes" leiten zu lassen. Die Wünsche des Redners klangen aus in den Worten: „man möge aufhören, die Erdkunde das einzige Lehrfach auf unseren höheren Schulen sein zu lassen, in welchem bald geprüfte, bald nicht geprüfte Lehrer unterrichten dürfen" (Verhandlungen S. 132).

In der Diskussion fand die Beschwerde Kirchhoffs über das mangelhafte Verständnis vieler Direktoren für die Bedeutung unseres Unterrichtsgegenstandes bei Prof. Wagner-Göttingen lebhaften Beifall, der in diesem Punkte ein entschiedenes Eingreifen der Unterrichtsbehörden verlangte, sonst würden die segensreichen Bestrebungen für die Ausbildung der Geographielehrer wieder völlig vergeblich sein (Verhandl. S. XVIII). Übrigens bemerkte doch ein Redner, daſs, wenn die Studierenden der Erdkunde so verschiedenartige Fächer in den Bereich ihrer Studien ziehen sollen, wie Kirchhoff fordere, es dann unmöglich erscheine, daſs sie sich auch noch auf anderen Gebieten für ihr Examen pro facultate docendi Genügendes aneignen können.

Dieser Gedanke wird von vielen Lesern geteilt werden. Deshalb beanspruchen die Ausführungen L. Neumanns-Freiburg i. B. auf derselben Tagung: *Die Geographie als Gegenstand des akademischen Unterrichts* ernstliche Erwägung. Nachdem er die Ziele der wissenschaftlichen Erdkunde festgestellt, fährt er fort: „Ein gewisses Bangen ist berechtigt bei dem Gedanken, ob es möglich sei, daſs ein Einzelner in diesem ganzen weiten Gebiet je heimisch werden, ob er es ganz beherrschen könne. Beachten wir aber, wie weit die Spezialisierung in anderen Wissenszweigen, besonders auf naturwissenschaftlichem Gebiet gediehen ist, wo vom offiziellen Fachvertreter, der zumeist doch nur auf einem eng begrenzten Gebiet produktiv thätig ist und sein kann, mit Recht ver-

langt wird, dafs er stets den Blick aufs Ganze so weit zu richten und dieses derart zu überblicken imstande sei, dafs er die Entwickelung und die Fortschritte dieses Ganzen beherrsche, und dafs er den Schüler mit Erfolg in dasselbe einführen könne, so ist dasselbe auch beim Geographen durchaus möglich, sofern er nämlich in einem oder dem anderen grundlegenden Gebiet wirklich zu Hause ist.“ Neumann schlofs mit dem anregenden Gedanken: „Unsere Lehramtskandidaten werden viel zu einseitig für die Kenntnisse der einzelnen Prüfungsfächer und viel zu wenig für ihren einstigen Beruf als Lehrer und Erzieher herangezogen. Ein grofser Teil unserer leidigen Schulfragen könnte aus der Welt geschafft werden, wenn auf der Universität (von allen Lehramtskandidaten) erworbene tüchtige, allgemein-geographische und insbesondere eingehende landeskundliche Kenntnisse unsere Lehrer in den Stand setzten, den Unterricht in Sprachen, Geschichte und Naturkunde mit dem Band der geographischen Betrachtungsweise zu umschlingen und überall die Hinweise auf die Natur des Vaterlandes, auf die Kultur und die kulturelle Aufgabe seines Volkes in den Mittelpunkt der Betrachtung zu stellen“ (Verhandl. S. 124 und 126).

In der Diskussion über beide Vorträge wurde mit Recht bemerkt, dafs durch den Fortfall des geographischen Unterrichts in den oberen Klassen den Studierenden für ihre Bemühungen ein zu geringer Ersatz geboten würde. Demselben Gedanken giebt der ungenannte Verfasser des sehr lesenswerten Aufsatzes *Die militärische Bedeutung des geographischen Unterrichtes* in der ZSchG. XIV, 133 Ausdruck, wenn er treffend sagt: „Für die Zukunft wird sich dann der weitere Übelstand ergeben, dafs auch auf der Hochschule das geographische Studium zurückgehen wird. Der Philologe, der Mathematiker, der Naturwissenschaftler, sie alle wissen, dafs jeder Mehraufwand von Studium zur Erlangung einer vollen Unterrichtsberechtigung eine für die spätere Praxis völlig wertlose Anstrengung sei; die Lehrberechtigung in Geographie wird als Anhängsel der übrigen Studien betrachtet und danach auch das ganze Studium eingerichtet werden.“

Immer also wird der Freund der Erdkunde auf die Forderung zurückkommen müssen, dafs sie bis zur Reifeprüfung wenigstens mit einer festen wöchentlichen Stunde ausgestattet sei. Eingehender behandelt diesen Vorschlag H. Lanner-Olmütz *Die Verhandlungen der Berliner Schulenquête-Kommission mit Rücksicht auf den erdkundlichen Unterricht*. Wiederholt haben wir diesen Punkt besprochen (s. Jb. 1888 B 218; 1889 IX 8); wir begnügen uns deshalb mit dem Hinweise auf Lanners Schrift.

Das Erscheinen der zweiten verbesserten Auflage der kleinen Schrift *Anleitung zur Schreibung und Aussprache der geographischen Fremdnamen für die Zwecke der Schule* giebt uns die erwünschte Veranlassung dieser wichtigen Frage näherzutreten.

Die Verwirrung in der Rechtschreibung geographischer Namen war so grofs geworden, dafs sie gebieterisch zu einer Einigung drängte. Den

Anfang machte im Jahre 1885 die Geographische Gesellschaft in London gemeinsam mit der brittischen Admiralität. Der angenommene Grundsatz: Aussprache der Vokale wie im Italienischen, der Konsonanten wie im Englischen, bedeutet einen ungeheuren Fortschritt. Denn mit einem Schlage war dadurch erzielt, dafs die wichtigsten Vokalzeichen a, e, i, o, u denselben Wert wie in der deutschen Schriftsprache erhielten. Die Pariser geographische Gesellschaft adoptierte dieses System bereits 1886 in wesentlichen Punkten; durch Beschlufs des Marineministeriums vom nächsten Jahre wurde es für Frankreich offiziell. Für die deutschen Seekarten wurde dieser Gegenstand 1888 durch das Deutsche hydrographische Amt geregelt. Im August 1892 wurden im *Deutschen Kolonialblatt* (No. 16 S. 407 f.) die Beschlüsse veröffentlicht, welche eine Kommission ausgearbeitet hatte, die vom deutschen Auswärtigen Amte auf Antrag des Kolonialamtes zum Zwecke der Rechtschreibung der Namen in den deutschen Schutzgebieten berufen war. Inzwischen hatte sich auch die Regierung der Vereinigten Staaten (1890) mit der Frage beschäftigt und die Annahme eines dem englischen ähnlichen Systemes beschlossen.

Leser, welche sich für den Gegenstand interessieren, verweisen wir auf die inhaltreiche, trotzdem gedrängte Schrift von Professor W. Köppen-Hamburg *Die Schreibung geographischer Namen.* Eine gute Übersicht giebt auch Swoboda *Die Orthographie geographischer Namen in Deutschland, England, Nordamerika und Frankreich* ZSchG. XIV, 238 f.

Gemeinsam ist allen Systemen der Grundsatz, dafs die Namen aller europäischen Völker, welche das lateinische Alphabet adoptiert haben, unverändert bleiben. Wir Deutschen schwanken zwar noch haltlos zwischen dem eigenen und dem lateinischen Alphabete. Da aber unsere Karten (leider nicht die Lehrbücher) ausnahmslos sich des letzteren bedienen, so kommt dieser Grundsatz auch uns zu gute. Für Fremdnamen mit eingebürgerter Schreibweise wird in nationalen Veröffentlichungen diese beibehalten, z. B. im Deutschen: Kopenhagen, Moskau. Alle anderen Namen werden nach dem Laute transkribiert, wie er an Ort und Stelle gehört wird oder (wichtig bei dialektischen Verschiedenheiten!) von der dort herrschenden Kulturnation amtlich gebraucht wird. Einigkeit und Übereinstimmung mit der deutschen Aussprache herrscht ferner für den Lautwert folgender Buchstaben: a, e, i, o, u; b, d, f, g, k, l, m, n, p, r, t. v ist wie im Englischen und Französischen auszusprechen (also = deutschem w); y ist Konsonant und hat den Wert des deutschen j. Das scharfe deutsche sch wird sh; kh entspricht dem deutschen ch in Drache; h ist stets aspieriert und nie Dehnungszeichen. Ausgemerzt ist c in dem Werte von z (ersetzt durch ts) und k, desgleichen qu, wofür kw.

Übereinstimmung ist leider nicht erzielt im weichen sch, wo Deutschland und Frankreich jetzt j schreiben, England und Amerika zh. Der deutsche Laut tsch wird amtlich-deutsch tsh, französisch tch, englisch ch geschrieben, eine Inkonsequenz unserer westlichen Nachbaren. Das deutsche scharfe s wird amtlich-deutsch durch s̄, englisch und französisch durch s

das weiche s amtlich-deutsch durch ſ, in den beiden anderen Sprachen durch z ausgedrückt. Das scharfe s mit seinem diakritischen Zeichen (s) ist namentlich auf Karten ein Übelstand, auch wäre wohl zu überlegen gewesen, ob nicht der weiche s-Laut wie in den beiden weit verbreiteten westlichen Kultursprachen durch z gegeben werden mufste, das jetzt aus der amtlichen deutschen Schreibweise überhaupt verschwunden ist.

Aus den anderen Beschlüssen des deutschen Amtes heben wir hervor, dafs die Diphthongen beschränkt sind auf ai, au, oi (mithin sind ausgemerzt: ay, ei, ey, äu, eu, oy) und ä, ö, ü. Mit Recht tadelt Swoboda die Beibehaltung des ä für e als schulmeisterliches Vorurteil. Für x wird ks, für englisches j wird dj gesetzt; w entspricht dem englischen Laute desselben Zeichens (also ist zu schreiben Mpwapwa).

Das sind in Kürze die Hauptpunkte; für manches andere, namentlich die zahlreichen noch völlig offenen Fragen verweisen wir auf Köppen.

Professor Köppen unterbreitete dem deutschen Geographentage den Antrag: „Es ist eine Kommission zu ernennen, welche zunächst für den Gebrauch der deutschen Geographen eine möglichst einheitliche Schreibweise geographischer Namen auszuarbeiten hat. Die Ergebnisse sind dem Geographentage von 1895 und eventuell einem geeignet scheinenden internationalen Kongresse zur Beschlufsfassung vorzulegen.“ Der Antrag wurde angenommen (s. Verhandl. S. XI u. XXIX). Weitere Wünsche des Antragstellers, welche das Ziel einer internationalen Verständigung direkt ins Auge fafsten, wurden leider abgelehnt. Die Diskussion zeigte übrigens abermals, wie schwer die Versammlungen unserer deutschen Geographen, die auf dem Gebiete des rein Wissenschaftlichen so Hervorragendes leisten, zu bewegen sind, praktischen Aufgaben näher zu treten. Mufsten ferner zehn Jahre vergehen, ehe die deutsche Wissenschaft sich entschlofs, Hand an ein Werk zu legen, das in England und Frankreich längst fertig dastand?

Die Bearbeiter der *Anleitung zur Schreibung und Aussprache geographischer Fremdnamen* (Behr, Hummel, Marthe, Oehlmann, Volz) hatten jedenfalls ihre Arbeit abgeschlossen, als das deutsche Kolonialblatt die Beschlüsse der Reichsregierung veröffentlichte; und hätten sie vorgelegen, so ist nach den Vorbemerkungen auf S. 6 zu bezweifeln, ob sie die amtliche Transkription angewendet hätten. Ihre Arbeit soll „nicht Gelehrten, sondern der Schule dienen.“ Wir meinen nun, dafs für die Schule in solchen Fällen das Beste gerade gut genug ist.

Die Herausgeber haben sich nun in manchen Fällen eine eigene Transkription zurecht gemacht; so wird französisches j durch sch, nglisches sh durch ß, ch durch sch, also völlig entstellt in der Ausprachebezeichnung wiedergegeben und doch ist dem Quintaner bezw. ntertertianer der richtige Lautwert dieser Zeichen schon bekannt. ber ei in russischen Namen wie Jenisseisk als „im hohen Grade lautntstellend“ vgl. Köppen S. 29.

Aufsereuropäische Namen sind teils gleich transkribiert wiedergegeben,

(z. B. Udschidschi), teils in fremder Schreibweise mit beigefügter Transkription (z. B. Asante [Assante], Mpwapwa [Mpuapua]), teils ohne jede Aussprachebezeichnung geblieben (z. B. Dar-es-Salam statt -Ssalam, Kilwa statt Kilua; vgl. auch Atjeh statt Atschin, Futschou statt Futschau).*) Bei Bagamoyo, Unyoro ist mit Unrecht vorausgesetzt, dafs den Schülern die konsonantische Aussprache des y = j bekannt ist; sonst schreiben die Herausgeber Bahr-el-Abjad, Surabaja. In den Ausspracheregeln S. 8 Arizona als Beispiel für englisches z = deutschem weichen s zu citieren, im Text aber die spanische Aussprache Arissona zu setzen, wäre zu vermeiden gewesen.

Bei einer dritten Auflage des sonst so verdienstvollen Buches sollten die Herausgeber die amtliche deutsche Schreibweise durchführen und, wo diese nicht ausreicht, nach Köppens Rat die Mitwirkung eines erfahrenen Phonetikers in Anspruch nehmen.

Im Anschlufs an die Besprechung der Schreibweise geographischer Namen möge der vielleicht überflüssige Hinweis seine Stelle finden, dafs im Berichtsjahre ein Riesenwerk Eglis *Nomina geographica* in zweiter Auflage vollendet wurde. Von 14 000 Namen der ersten Ausgabe ist es zur Erklärung von 42 000 Namen fortgeschritten.

Das Urteil über dieses Werk ist so feststehend, dafs wir uns wohl mit der Anzeige begnügen dürfen. Hätte sich nur der Verf. entschliefsen können, aus dem mit immensem Fleifse zusammengetragenen Material beim Druck alles das fortzulassen, was nicht streng zur Namenerklärung gehört! Was soll eine kurze Biographie mit Angabe der Civilliste des Prinzgemahls Albert in solchem Werke? Wozu werden die drei Söhne Konstantins des Grofsen mit Regierungsjahren bei Konstantinopel aufgeführt? Überflüssig sind auch die zahlreichen wörtlichen Citate, die aufser der Namenerklärung noch alles Mögliche enthalten; als Musterbeispiel verweisen wir auf den Artikel Explorer's Rock. Auffallenderweise scheint der Verfasser die erschöpfenden und sehr wertvollen einleitenden Kapitel zu den Städtenamen des Corpus inscriptionum Latinarum nicht benutzt zu haben, sonst hätte er z. B. Namaysikabo, den Dativ Pluralis des keltischen Ethnikums, nicht als alte Namensform von Nemausus aufgeführt. Doch sieht man von der behaglichen Breite vieler Artikel und von kaum zu vermeidenden Ungenauigkeiten im Nebensächlichen ab, so bleibt das Werk als ein unentbehrliches Hilfsmittel des geographischen Unterrichts bestehen und sollte in keinem Konferenzzimmer einer höheren Lehranstalt fehlen.

Über *Das geographische Relief als Lehrbehelf* handelt abermals ausführlich M. Klar-Sternberg i. M., dessen Vortrag über denselben Gegenstand auf dem XIII. Geographentage wir in Jb. 1891 IX 10 bereits

*) Um Mifsverständnissen vorzubeugen, bemerken wir, dafs wir uns der von den Herausgebern adoptierten Transkription angeschlossen haben. Amtlich-Deutsch müfste geschrieben werden: Kilwa (w = englisch w), Atshin usw.

besprachen. Da der Gedankengang der neuen Schrift sich wesentlich dem früher Gesagten anschliefst, so verweisen wir auf den Jb., empfehlen aber allen Freunden der Sache, welchen die Verhandlungen nicht zugänglich sind, angelegentlichst die kleine Sonderschrift, namentlich wegen ihrer Winke für die Herstellung brauchbarer Reliefs. Denn da diese immer noch ziemlich teuer sind, so wird der Lehrer vielfach zur Selbstanfertigung gezwungen sein, zumal wenn es sich darum handelt, ein plastisches Bild der Umgebung des Heimatortes zu gewinnen. Für die Herstellung eines Heimatreliefs giebt der Verfasser eine sehr nützliche Anleitung: es soll nicht mit der politischen Grenze abbrechen, sondern alles aufnehmen, was in den Gesichtskreis fällt; in der Nähe gelegene besondere Naturobjekte sind jedenfalls in die Darstellung hineinzuziehen; die Gröfse soll mindestens einen Quadratmeter betragen; Überhöhung sowie Überladung mit Schriftzeichen ist nach Möglichkeit zu vermeiden; zur Erklärung diene eine im gleichen Mafsstabe beigegebene Plankarte; die Bemalung des Reliefs sei entweder naturgetreu oder schematisch, wie auf der Plankarte; passend gewählte Querschnitte haben das Relief zu erläutern.

Mit demselben Gegenstand beschäftigt sich auch das Werkchen von Widmann, *Wert, Notwendigkeit und Herstellung von Reliefkarten* (besser wäre wohl zu sagen „Reliefs“, da herkömmlich der Ausdruck „Reliefkarten“ die nach Reliefs gearbeiteten Plankarten bezeichnet). Auch in dieser Schrift empfängt der Leser wertvolle Belehrung für die Herstellung dieses wichtigen Unterrichtsmittels.

II. Karten, Atlanten usw.

Wandkarten. Der abgeschlossene *Schulwandatlas der Länder Europas* von R. Kiepert ist im Berichtsjahre noch durch eine *physische Karte von Mitteleuropa* vermehrt worden, eine Vergröfserung der Karte von Deutschland durch drei östliche Blätter. R. Kieperts Grundsatz, die Gegenländer, soweit es geht, mit darzustellen, wie er auch im Sydow-Wagner durchgeführt ist, kommt hier für den uns wichtigsten Teil der Erdkunde in einem umfassenden Kartenbilde zum Ausdruck. Wir benutzen diese Gelegenheit, abermals auf das Gesamtwerk hinzuweisen (vgl. Jb. 1888 B 229). Sowohl in seiner Dreiteilung: physikalische Ausgabe ohne Namen, mit Namen, politische Ausgabe, wie seinem inneren Werte nach steht es unerreicht da.

Der nächst dem Kiepertschen bedeutendste Wandatlas, die oro-hydrographischen Karten von Sydow-Habenicht, welche in Abteilung I auch Aufsereuropa behandeln, ist leider noch nicht vollendet.

Zu einer dritten Kartenserie scheinen sich die Gaeblerschen Wandkarten vervollständigen zu wollen. Die fünf Erdteile sind fertig; ganz

neu ist eine Karte der Vereinigten Staaten und Mittelamerikas. Zu der Karte des Deutschen Reiches ist die der österreichisch-ungarischen Monarchie und der Alpenländer hinzugetreten. Diese Serie hat den wiederholt betonten Vorzug, dafs sie dem Handatlas desselben Verfassers sich anpafst.

Unter den Einzelkarten heben wir hervor die *Deutsche Weltkarte zur Übersicht der Meerestiefen und Höhenschichten.* Die ersteren sind in 5 blauen Abstufungen, die letzteren in 4 braunen Tönen dargestellt. So entsteht ein sehr wirkungsvolles Bild des Reliefs der gesamten Erdoberfläche. Die Eintragung der Telegraphenlinien, Eisenbahnen und wichtigsten Häfen (die Karte gehört zu den deutschen Admiralitätskarten, herausgegeben vom Reichsmarineamt) ist für den Schulgebrauch nicht bestimmt, dem Lehrer aber jedenfalls eine wertvolle Zugabe.

Die Wichtigkeit, welche Afrika unter den fremden Erdteilen beansprucht, hat J. Perthes zur Ausgabe einer *Spezialkarte von Afrika* veranlafst, deren dritte Auflage jetzt erschienen ist. Das grofse Format (die zehn Blätter zusammengesetzt ergeben 210 : 200 cm) gestattet eine ungemein detaillierte Darstellung. Eine Schulkarte ist sie ja nicht; aber Anstalten mit reicheren Mitteln sollten sich das Werk nicht entgehen lassen. Die Blätter sind auch einzeln zu beziehen und jedesmal mit dem Datum der Drucklegung versehen. Eine eingehende Besprechung findet sich ZSchG. XIV, 157.

Um die Kenntnis von den Forschungsreisen zu fördern, haben Mayer und Luksch ein brauchbares Hilfsmittel geschaffen, die *Weltkarte zum Studium der Entdeckungen.* Auf weitere Entfernung bleiben dem Schüler allerdings nur die rot markierten Linien der epochemachenden Seefahrten deutlich sichtbar. Anderes wird dem Lehrer einen schätzenswerten Anhalt für seine Erläuterungen bieten.

Den Berliner Schulen hat R. Borrmann mit seinem *Plan der Entwicklungsgeschichte Berlins* ein wertvolles Geschenk gemacht. Durch neun verschiedene Farben ist eine gleiche Anzahl von Perioden der Stadtentwicklung gekennzeichnet (s. Lehrbücher!).

Zu den **Handkarten** gehört die *Karte des in Deutschland sichtbaren Sternhimmels* von R. Mechsner, ein anspruchloses Werkchen, für die Jugend bestimmt. Eine Anleitung zur Benutzung des Kärtchens sowie eine gereimte Aufzählung der wichtigsten Sterne und Sternbilder sind als Text beigegeben.

Die mitteleuropäische Zeit von O. Jesse führen wir wegen der beigegebenen Karte, welche für ganze und halbe Meridiangrade die Differenz zwischen der neuen und alten Zeit angiebt, in diesem Zusammenhange auf.

Schulatlanten. Unter den Schulatlanten ist diesmal eine ganz neue Erscheinung zu verzeichnen. Harms *Stummer Schulatlas mit Pergament-Namenblättern.* Die Kartenblätter sind namenleer. Ein korrespondierendes durchsichtiges Blatt, welches über die Karte gedeckt werden

kann, enthält auf den entsprechenden Stellen die Namen. Die Gründe für dieses Verfahren, welche der Verfasser in seinem Begleitworte *Der Schulatlas und der geographische Unterricht* entwickelt, sind theoretisch unanfechtbar: Namen machen die Karte wenig übersichtlich; sie verleiten den Schüler, Worte statt der Objekte zu lesen und täuschen ihn über den Umfang und die Sicherheit seiner Kenntnisse. Aber die Beschränkung in der Namengebung in den neueren guten Schulatlanten macht das erste Bedenken hinfällig; ferner gehören Objekt und Name unbedingt zusammen. Zur Prüfung, wie weit der Schüler über ein sicheres Wissen verfügt, dient die stumme oder mit Namen in Haarschrift ausgestattete Wandkarte. Dafs der Schüler zu Haus an der stummen, nicht mit dem Pergamentblatte überdruckten Karte wiederhole, ist ein frommer Wunsch des Verfassers. Überdies geben die leicht zerreifsbaren, oft hin und her zu wendenden Blätter praktisch zu grofsen Bedenken Veranlassung. Sie sind jedesmal, um überhaupt mit Sicherheit das unten liegende Bild zu erkennen, mit den Fingern fest aufzudrücken (!). Auf den eigentlichen Karten ist das Terrain nur in Höhenschichten gegeben und genügt auch sonst nicht.

Als Sydow-Wagners *Methodischer Schulatlas* zum ersten Male erschien, glaubten wir ihm keine Zukunft voraussagen zu dürfen (Jb. 1887 B, 337). Dieses Urteil begründeten wir nicht etwa durch einen absoluten Fehler des Werkes, sondern die absichtliche Verneinung einer Reihe der in den besten neueren Schulatlanten durchgeführten und von den meisten Methodikern gebilligten Grundsätze: Beschränkung des Stoffes und der Nomenklatur, Generalisierung, namentlich in der Darstellung der Bodenerhebungen, Trennung (wo es notwendig ist) des physischen von dem politischen Kartenbilde, der relativ hohe Preis (8 Mk.) schienen uns der weiteren Verbreitung im Wege zu stehen. Wenn der Atlas seit der ersten Ausgabe (1888) bis zum Berichtsjahre fünf Auflagen erforderlich machte, so hat er, selbst unter Berücksichtigung der Thatsache, dafs ihm das jahrzehntelang behauptete Ansehen des alten Sydow vortrefflich den Weg ebnen mufste, unsere theoretischen Bedenken rasch und vollständig widerlegt und zugleich den Beweis erbracht, wie wenig sich das praktische Bedürfnis um den Gang methodischer Folgerungen kümmert. Die Ursache liegt nicht fern. Die sichere Einprägung selbst des beschränkten Stoffes der neuen Schulatlanten ist bei der geringen Stundenzahl gewifs ein selten erreichtes Ziel. Wenn sich aber das Bedürfnis einstellt, über den gegebenen Atlasstoff hinauszuschreiten, — und welchem Lehrer bieten sich solche Momente nicht? — so versagt das übliche Atlasmaterial. Hier setzt nun Sydow-Wagner ein. Seiner Anlage nach bestimmt, zwischen den bisherigen Schul- und grofsen Handatlanten zu vermitteln, Lehrern und Schülern gleichzeitig zu dienen, füllt er eine Lücke aus. Wie er diesen Zweck erreicht, darüber steht das Urteil längst fest. R. Lehmanns schönes Wort (*Vorlesungen* S. 261): „ein Werk von ungewöhnlicher Bedeutung und zweifellos eine der selbständigsten und weit-

tragendsten Leistungen, welche das Gebiet der Schulgeographie überhaupt aufzuweisen hat", ist von der gesamten Kritik bestätigt worden.

Geographische Handrisse nennt sich eine Kartensammlung in Umrissen von Göttsch. Die Gebirge sind in der bekannten alten, längst aufgegebenen Seydlitzschen Strichmanier ausgeführt. Wir lehnen dieses Hilfsmittel für das Zeichnen in der Schule unbedingt ab. Voll grober Fehler gehört es zu den immer wieder aus elementaren Kreisen hervordrängenden Unterrichtsmitteln, deren Schaden wir für weit gröfser halten, als den etwa sich ergebenden Nutzen.

Als Zeichenvorlage sollen wohl auch die *Elemente der Geographie* von Stöfsner dienen. Denn selbst für einen Elementaratlas sind diese Skizzen zu roh. Welch' ungeheuer verzeichnetes Bild zeigen die Alpen! Der fränkische Jura hat nicht einmal die richtige Lage. Und trotzdem erlebt dieses Opus 15 Auflagen! ein Beweis, mit welcher Kost trotz der vorhandenen vorzüglichen Hilfsmittel grofse Massen immer noch gespeist werden.

Handatlanten. Für grofse Handatlanten war das Berichtsjahr in erstaunlicher Weise produktiv, wenn auch der Anfang mancher Unternehmungen vor ihm liegt, andere in ihm erst begonnen sind.

Vollständig liegt jetzt vor die dritte Auflage von Andrees *Allgemeinem Handatlas*. Er umfafst 91 Haupt- und 86 Nebenkarten und ein Namenregister (auf 166 siebengespaltenen Seiten im Format des Atlas). Bereits im Vorjahre erwähnten wir die Veränderung, dafs er nur einseitig bedruckte Blätter enthält. Neu ist das Namenregister; auch dem Umfange nach ist der Atlas bedeutend vermehrt worden. Ein von keinem der bestehenden Atlanten bisher erreichter Vorzug sind die Teilkarten aller Ländergebiete, z. B. für Afrika 9, darunter 4 Doppelblätter. Die deutschen Landschaften sind in Sonderkarten von 1 : 750 000, einige auch in 1 : 500 000 dargestellt. Der grofse Mafsstab gestattet die Anhäufung eines enormen topographischen Materials, welches durch zahlreiche differenzierende Zeichen (für Stadtgröfsen, Wohnplätze überhaupt, Kulturanlagen usw.) noch weiter vertieft ist. Der ausgesprochene Zweck des Unternehmens, in Stoffreichtum und Wohlfeilheit (24 Mk.) unerreicht dazustehen, ist unbedingt verwirklicht worden.

Abgeschlossen wurde auch die neueste Auflage von Stielers Handatlas mit 95 Haupt- und 180 Nebenkarten und vollständigem Namenregister, ohne welches kein neuerer Atlas mehr zur Ausgabe gelangt. Ein Urteil über dieses wohlbekannte Werk ist überflüssig. Auf ein Angebot der Verlagsanstalt (Justus Perthes) sei aber hingewiesen: sie nimmt jede frühere Auflage irgend eines älteren grofsen Handatlasses gleichviel welchen Verlages, welcher Sprache und welchen Inhalts bein Umtausch gegen die neue Ausgabe mit 20 Mk. in Zahlung, so dafs diese statt 65 nur 45 Mk. kostet.

Einem anderen weit bekannten Unternehmen desselben Verlages

Berghaus' *Physikalischem Atlas*, brachte das Berichtsjahr den Abschlufs der dritten Auflage, welche im Jahre 1886 begonnen wurde. Wir begnügen uns auch diesem grandiosen Werke gegenüber nur mit der Registrierung und der Notiz, dafs jede der sieben Abteilungen: Geologie, Hydrographie (Berghaus), Meteorologie (Hann), Erdmagnetismus (Neumayer), Pflanzen- (Drude), Tierverbreitung (Marshall), Völkerkunde (Gerland) gesondert zu beziehen ist.

Im Berichtsjahre begann die Ausgabe der Lieferungen der neuen, dritten Auflage von Kieperts *Grofsem Handatlas*, auf 45 Karten berechnet. Neu sind die jeder Karte beigegebenen statistischen Notizen und Namensverzeichnisse. Neben den Stadtnamen steht in fetten Ziffern die Bevölkerungsangabe. Ob es praktisch ist, die Register immer nach dem Inhalte des einzelnen Kartenblattes zu geben, lassen wir dahingestellt. Denn diese Ordnung setzt voraus, dafs der Benutzer mit der Zugehörigkeit eines Namens zu einem bestimmten Landgebiete schon vertraut ist. Andererseits ist die Möglichkeit, mit jeder neuen Karte ein vervollständigtes Namensverzeichnis zu geben, ein Vorzug. Die Verlagsanstalt übernimmt es, Statistik und Register stets auf dem Laufenden zu halten.

Ein dem Andreeschen ähnliches Unternehmen ist Debes' *Neuer Handatlas über alle Teile der Erde* auf 59 Haupt- und über 100 Nebenkarten berechnet, von dem uns mehrere Lieferungen vorliegen. Der Mafsstab der Karten Deutschlands und seiner Grenzgebiete ist einheitlich 1 : 1 000 000, also kleiner als die entsprechenden Teile im Andree. Der Stoffreichtum ist trotzdem sehr bedeutend, die Kartenbilder sind von grofser Schönheit. Ein Namensverzeichnis ist jedem Blatte beigegeben; aufserdem soll ein Generalverzeichnis mit der letzten Lieferung erscheinen.

Ein Werkchen, das sich steigender Beliebtheit erfreut, ist Perthes' *Taschenatlas*, in seiner 29. Auflage vollständig neu bearbeitet von Habenicht. Die ungemeine Exaktheit der Kupferstichblätter in der Darstellung der Bodenverhältnisse ist ein allseitig gewürdigter Vorzug. Sehr dankenswert ist die bedeutende Vermehrung der geographisch-statistischen Notizen. Unter den neuen Abteilungen heben wir hervor: Höhe der Schneegrenze; höchste bewohnte Punkte der Erde; höchste Punkte von Gebirgsbahnen; Depressionen; Länge bedeutender Eisenbahntunnel; Höhe bedeutender Bauwerke. Derartige Mitteilungen, in den Unterricht eingestreut, regen die Schüler ungemein an. Auch abgesehen von diesen Notizen ist der Atlas für jeden Lehrer als Repertorium in denkbar bequemster Form von vielfachem Nutzen. In den Händen der Schüler (während des Unterrichts), wo er nicht selten auftaucht, weil er sich so bequem tragen läfst, sehen wir ihn ungern, weil die Fülle des Materials ungeübte Augen verwirrt.

Kolonialatlanten verdienen bereits als eine Sondergruppe aufgeführt zu werden. In zweiter, nun aber erst vollständiger Auflage erschien im Berichtsjahre *Der deutsche Kolonialatlas* von R. Kiepert, nach den

neusten Quellen bearbeitet und für den amtlichen Gebrauch in den Schutzgebieten angenommen. Der Atlas enthält fünf Blätter: 1. Erdkarte zur Übersicht des Kolonialbesitzes, der konsularischen und diplomatischen Vertretungen und Postdampferlinien des Deutschen Reiches; 2. Äquatorial-Westafrika; 3. Deutsch-Südwestafrika; 4. Äquatorial-Ostafrika; 5. Die Deutschen Besitzungen im Stillen Ocean (Kaiser Wilhelms-Land, Bismarck-Archipel, Salomons-Inseln, Marshall-Inseln). Blatt 2—5 haben den einheitlichen Mafsstab von 1 : 3 000 000. Den Karten, namentlich der fünften, sind mehrere Kartons beigegeben. Die Schreibweise ist die amtliche. Vorgeheftet ist eine Schilderung der Landschaften von Partsch, sowie ein Namensverzeichnis nebst Quellenangabe für jede Gruppe der Schutzgebiete (s. Lehrbücher!).

Viel umfangreicher angelegt ist das gleichlautende Werk von P. Langhans, das wir bereits im Berichte des Vorjahres erwähnten. Es wird 30 Blätter enthalten nebst hunderten von Nebenkarten. Erschienen sind bis jetzt die 6 Blätter der Schutzgebiete der Neu-Guinea-Compagnie mit Quellenverzeichnis im Mafsstabe von 1 : 2 000 000 mit 69 Nebenkarten. Aber der Atlas giebt mehr, als sein Titel zunächst vermuten läfst. Aufser den Schutzgebieten gelangen auch die deutschen Kolonieen im nichtamtlichen Sinne zur Darstellung; sogar die untergegangenen deutschen Siedlungen werden berücksichtigt. Dazu treten die Handels- und Verkehrskarten gleichfalls mit historischen Nebenkarten. Zu wünschen wäre, dafs in den noch nicht ausgegebenen Blättern die amtliche Schreibweise durchgeführt werden möchte. Bei der Fülle des gebotenen Stoffes ist der niedrige Preis (24 Mark) bemerkenswert.

Globen. Auf diesem Gebiete sind wirklich neue Erscheinungen sehr selten. Zu ihnen gehört der Metall-Globus des Reimerschen Verlages. Der Metalluntergrund gestattet eine veraltete Karte abzulösen und durch eine neue zu ersetzen. Der Globus kann auch an einer Kette aufgehängt werden. Ein Reflektor für die Beleuchtung wird beigegeben. Der Ständer hat die schräge Achsenstellung.

III. Lehr- und Hilfsbücher.

Lehrbücher. Dafs die neuen preufsischen Lehrpläne auch eine Fülle neuer Erscheinungen schaffen würden, war vorauszusehen. Bei der Wichtigkeit des Gegenstandes und mit Rücksicht auf den Zeitpunkt der Anträge wegen Einführung neuer Lehrmittel hatten wir uns gestattet, abweichend von dem Plan der Jahresberichte, einige Neuheiten des Berichtsjahres bereits im vorjährigen Berichte zu erwähnen wie die ersten Hefte von Seydlitz *Ausgabe D* und Kirchhoffs *Erdkunde für Schulen* (Jb. 1892 XI, 10). Das letztgenannte Werk erscheint uns so muster-

gültig, dafs wir es als Mafsstab zur Beurteilung anderer Erscheinungen betrachten.

Die Ausgabe D der *v. Seydlitzschen Geographie*, bearbeitet von Oehlmann und Schröter, wird abgeschlossen durch die Hefte 3—5, den Lehrstoff von Unter-Tertia und den folgenden Klassen enthaltend. Die Fülle des Stoffes, welchen die Verfasser auf knappem Raume zusammendrängen, ist sehr grofs; natürlich ist nicht alles Memorieraufgabe. Die zahlreichen Fufsnoten, in denen Wort- und Namenerklärungen gegeben werden, erinnern uns an das ähnliche Verfahren bei Kirchhoff. In der Gesamtanlage ist der wohlbekannte Habitus der v. Seydlitzschen Geographie gewahrt geblieben.

Das *Hilfsbuch für den Unterricht in der Geographie* von Zweck und Bernecker ist ein klar und verständig geschriebenes Buch, aber keine über Kirchhoff hinausgehende Leistung; es schliefst sich den älteren Vorbildern an.

Der *Leitfaden der Geographie für höhere Lehranstalten* von Langenbeck, 1. Teil, Lehrstoff der unteren Klassen, ist viel zu umfangreich angelegt. Ohne den Titelvermerk würde man ihm eine Bestimmung für den ganzen Unterrichtsgang zuweisen. Der Anschlufs an die weitverbreiteten Debesschen Atlanten ist ein Vorzug des Buches.

Ein Buch, mit dem wir uns nicht befreunden können, ist Matzats *Erdkunde* (3. Auflage). Der Stoff ist nach natürlichen Gebieten gegliedert, aber das Prinzip ist übertrieben. Wenn das lothringsche Plateau zusammengefafst wird, so läfst sich das rechtfertigen. Wenn aber in der politischen Übersicht Nancy neben Saarbrücken steht, so mufs dies den Schüler irre führen. Und dann ist die Einteilung nicht geschickt. Dem Kapitel Lothringen geht Franken voran. Die Aufzählung der zu einem physischen Gebiete gehörigen Objekte ist ungemein trocken, ja dürftig und steht in auffallendem Gegensatz zu den fesselnden und lichtvollen Schilderungen bei Kirchhoff. Anderes ist wieder übertrieben ausführlich. Was sollen in einem allgemeinen Schulbuche die seitenlangen Tabellen über Verteilung von Wald, Gras-, Acker- und Unland, über die Produktion von Halmfrüchten und Kartoffeln, den Viehstand Deutschlands (S. 101—103)?

Auf ein Werk, welches dem höheren Schulunterrichte nur in besonderen Fällen dient, sei noch anerkennend hingewiesen: die *Grundzüge der Handels- und Verkehrsgeographie* von E. Deckert (2. Auflage). Neben der Darstellung der Erdkunde in der üblichen Form werden die Produktions-, sowie Handels- und Verkehrsverhältnisse berücksichtigt, deren Schilderung wohl mehr, als es bisher zu geschehen pflegt, in den Unterricht verflochten werden sollte. Für Mitteilungen aus diesem Gebiet ist das Buch trotz seiner gedrängten Kürze eine wertvolle Fundgrube.

Der *Grundrifs der mathematischen und physikalischen Geographie* (für Real- und Handelsschulen) von G. Effert wird gleichfalls nur da Verwendung finden, wo diesem Stoffe eine besondere Stellung im Lehr-

plane eingeräumt ist. Er empfiehlt sich durch seine Beschränkung auf das Notwendigste.

Die *Elementaren Grundlagen der astronomischen Geographie* von Pick zeichnen sich durch ihre gemeinverständliche Schreibweise aus und geben eine vorzügliche Anleitung, wie der schwierige Stoff in einer auch den Schülern der mittleren und unteren Klassen faſsbaren Weise zu behandeln ist.

Wiederholt sind die deutschen Kolonieen Gegenstand von Sonderdarstellungen geworden. Alle diese Werkchen werden übertroffen durch Partsch, *Die Schutzgebiete des Deutschen Reiches.* Ausdrücklich für Schüler höherer Lehranstalten bestimmt, ist diese Schilderung eine Umarbeitung des Begleittextes zu Kieperts Kolonialatlas. Der Name des Verfassers bürgt für den Wert des Büchleins. Daſs er sich aber auch von jenen aus Unkenntnis oder falschem Patriotismus hervorgehenden überschwenglichen Lobpreisungen völlig fernhält, erachten wir als einen besonderen Vorzug des Buches, weil es für die Jugend bestimmt ist, und ein Fehler nach dieser Richtung hin kaum verzeihlich wäre.

Deutschlands Kolonieen in acht Bildern von G. Wende ist ein brauchbarer, ganz kurzer Leitfaden, der das Ziel von Partsch' Darstellung nicht erreicht, auch nicht erreichen will.

Den Berliner Kollegen empfehlen wir den *Leitfaden der Entwicklungsgeschichte Berlins* von R. Borrmann. Es ist der Text zu dem oben erwähnten Wandplane und für Heimatkunde und Geschichtsunterricht ein unentbehrliches Hilfsmittel.

Hilfsbücher. Unter den Hilfsbüchern hat uns das Berichtsjahr Werke geliefert, die zu dem Besten gehören, was auf diesem Gebiete geschrieben worden ist. In erster Linie gehört dazu das *Geographische Handbuch zur dritten Auflage von Andrees Handatlas* unter Mitwirkung hervorragender Fachleute (s. Schriftenverzeichnis), herausgegeben von A. Scobel. Übersichtliche und allseitig erschöpfende Darstellung, Verwertung der neuesten Ergebnisse auf jedem Gebiete kennzeichnen das Werk. Zusammen mit dem Atlas bildet es einen geographischen Hausschatz, dem nichts Bestehendes zu vergleichen ist.

Über Balbis *Allgemeine Erdbeschreibung*, die uns jetzt bis zur 40. Lieferung vorliegt, könnten wir nur das im vorjährigen Berichte lobend Gesagte wiederholen (Jb. 1892 XI, 12). Viel umfangreicher angelegt als das eben erwähnte Handbuch, — es ist fünfmal so stark —, beabsichtigt dieses Werk das gesamte geographische Wissen in ausführlicher Darstellung zu übermitteln. Der zahlreichen, meist nach Photographieen reproduzierten vortrefflichen Illustrationen, sowie der beigegebenen Karten (25) gedachten wir schon.

J. Walthers *Allgemeine Meereskunde* erinnert uns in der Form lebhaft an jene musterhaften Darstellungen englischer Gelehrter, wie Tyndall, wenn sie wissenschaftliche Dinge gemeinverständlich behandeln.

Die Schilderung ist so oft als möglich an leicht zu beobachtende Beispiele angeknüpft. Vielfach glaubt man in der Begleitung eines kundigen Freundes am Meeresufer zu wandeln oder eine Bootfahrt zu unternehmen.

Schurtz' *Völkerkunde* (No. 145 von Webers *Illustrierten Katechismen*) empfiehlt sich durch seine knappe Darstellung und strenge Disposition. Je mehr die wissenschaftliche Forschung sich vertieft, werden Bücher zur Notwendigkeit, welche das Wissenswerteste in kompendiöser Form behandeln. Diese Aufgabe ist schwieriger, namentlich bei einem so spröden Stoffe wie dem vorliegenden, als es dem Spezialforscher scheint, der oft mit einer gewissen Geringschätzung auf derartige Leistungen herabsieht. Nur eins vermissen wir bei Schurtz, was Walther giebt, eine Litteratur-Übersicht.

H. Haas bespricht in seinem Buche *Aus der Sturm- und Drangperiode der Erde* einige interessante Kapitel aus der Entwickelungsgeschichte der Erde und versteht trotz vieler Vorgänger durch eine fesselnde Darstellung für seinen Stoff erneutes Interesse zu gewinnen.

Aus dem Gebiete der Reiseschilderungen erwähnen wir zunächst zwei ausgezeichnete ältere Werke in neuer Gestalt. Darwins *Reise um die Welt* kannten wir von früher her, und abermals verschaffte uns seine Lektüre eine Reihe der genufsreichsten Stunden. Worin liegt der Zauber dieses Buches? Ist es die glänzende und doch von jeder Effekthascherei freie Schreibweise, ist es die überall in die Tiefe gehende kritische Beobachtung, die Kleines wie Grofses gleich liebevoll umfafst, oder die ungesucht sich aufdrängende Wirkung einer gewaltigen Persönlichkeit? Jeder ältere Schüler, auch wenn er sich die Naturerforschung nicht als Lebensberuf gewählt hat, sollte Darwins Weltreise gelesen haben.

T. Ullrichs Reisestudien aus Italien, England und Schottland sind eine Sammlung vereinzelt erschienener älterer Skizzen aus den fünfziger Jahren, welche der Herausgeber R. Genée zum Glück der Vergessenheit entrissen hat. Zum Glück! sagen wir, denn unsere Litteratur ist dadurch um ein wirklich klassisches Werk bereichert worden. Unter den zahllosen Schilderern Italiens, Goethe nicht ausgenommen, dürfte keiner Ullrich an Schärfe der Beobachtung, historischem Wissen und stilistischer Vollendung übertreffen. Namentlich der Stil hat uns überrascht und erscheint uns mustergültig.

Von A. Trinius' *Alldeutschland in Wort und Bild*, dessen erste Lieferungen wir im letzten Berichte lobend erwähnten (XI, 13) liegt jetzt der erste Band vollständig vor. Er umfafst den Teutoburger Wald, Hohe Rhön, Fichtelgebirge, Spreewald, Thüringen, Schwäbische Alb und den Rhein.

Ein Buch von erschütternder Tragik ist der Bericht des ehemaligen Lieutenant Greely über die Lady-Franklin-Bai-Expedition 1881—1884 *Drei Jahre im hohen Norden.* Die heroischen Anstrengungen und furchtbaren Leiden der Expeditionsmitglieder werden uns mit ungeschminkten

Worten erzählt. Wir haben bereits früher erwähnt, wie sehr wir solchen Werken im Gegensatz zu den blutigen afrikanischen Abenteuern Verbreitung wünschen.

Moltkes *Reisebriefe aus Rufsland* haben bereits die 4. Auflage erlebt, ein Beweis für das ewig junge Werk unseres grofsen Feldherrn.

Die *Amerikanischen Bilder* von Joh. Hoffmann sind Schilderungen des sozialen Lebens der grofsen Republik. Der Verfasser beobachtet gut und völlig unbefangen. Die eindringliche Warnung, die aus vielen Stellen des Buches herausklingt: nur der Einwanderer, der entschlossen ist, viel und hart zu arbeiten, kann „drüben" auf ein meist bescheidenes Fortkommen rechnen, ist sehr beachtenswert.

In der Sammlung von Erzählungen *Auf fernen Meeren und Daheim* bekundet Admiral Werner aufs neue seine Meisterschaft in der Schilderung des Seelebens. Nach Inhalt und Form steht das Buch hoch über den meisten Erzählungen belehrenden Inhalts.

XII.

Mathematik

A. Thaer.

I. Lehrverfahren.

1. Allgemeines.

Unverhofft und allzu früh hat der Tod einen Mann abgerufen, der durch eine selten harmonische Vorbildung befähigt war, die Gegensätze zwischen mathematischem und sprachlichem Unterricht richtig zu erkennen, den eigentümlichen Bildungswert beider zu würdigen, und die Ausnutzung derselben im allgemeinen sowohl wie in vielen einzelnen Punkten in das rechte Licht zu setzen: G. Völcker. Durch eine Reihe von Aufsätzen *Über formalsprachliche Bildung durch den Unterricht in der Muttersprache und formallogische Bildung durch den Unterricht in der Mathematik* im CO., die in ebenso wohlthuender wie anziehender und klarer Sprache geschrieben sind, sucht er den Grundgedanken, der immanent ja in den Lehrplänen aller höheren und auch niederen Schulen enthalten ist, und auch von zahlreichen Vorgängern richtig erkannt und dargestellt ist, durch warme Begeisterung für den Lehrberuf und gründliche Sachkenntnis in eine neue Beleuchtung zu setzen, aus welcher eine Reihe fruchtbarer Anregungen für den Unterricht auf beiden Gebieten hervorgeht. Für den Mathematikunterricht weist er insbesondere auf die Aufgabe hin, nützliche Sachkenntnis zu vermitteln und die geistige Ausbildung des Schülers, für welche an sich ja mehr oder weniger alle möglichen Gebiete der Mathematik nutzbar gemacht werden können, besonders an solchen Kapiteln vorzunehmen, die für das praktische Leben wie ie Wissenschaft die mannigfachste Anwendung gestatten. Wenn er hier uf den Funktionsbegriff einen besonderen Nachdruck legt, so kann er ı wohl von Nichtmathematikern, denen einst dieser Begriff auf der Schule icht klar als solcher vor Augen gestellt ist, mifsverstanden werden, ja r verleitet sogar durch den Ausdruck Funktionentheorie zu dem Verlacht, als wolle er weit über das Gebiet der jetzigen Schulmathematik

hinausgehen; das ist aber keineswegs nötig, um eine Vorstellung von der Abhängigkeit zweier Gröfsen zu geben, und Völcker hat wohl recht, wenn er diese mathematische Erkenntnis für den einfachsten Weg hält, das unser Denken beherrschende Kausalitätsgesetz in seinen Grundzügen zum Verständnis zu bringen. Die verhältnismäfsig wenige Zeit, welche hierauf verwandt wird, trägt aber nicht nur aufserhalb der Mathematik, sondern vor allem innerhalb derselben die nützlichsten Zinsen. Auf eben diese mehr philosophische Seite der Mathematik legt L. Wenzel in einer Programmabhandlung über *Die logischen Operationen in der Mathematik und im mathematischen Unterricht* besonderen Wert. Die Aufgabe des Unterrichts besteht nach seiner Ansicht in klarer Entwickelung der Begriffe und im Geläufigmachen derselben, in scharfer Gegenüberstellung einander stützender oder ausschliefsender Urteile, in logischer Verbindung der letzteren zu Schlüssen. Bedenklich erscheint allerdings seine Anschauung der Grundsätze, auch der geometrischen, als unumstöfslicher Wahrheiten, während sie doch nur Ausdruck der Erfahrung sind. Seiner Polemik gegen Kant liegt wohl auch dieser Irrtum zu Grunde, wenn sie sich auch zum Teil gegen Bestimmungen richtet, die allenfalls zu Mifsverständnissen verleiten können.

Wie der mathematische Unterricht andere Gebiete unterstützen kann, zeigt für die Geographie J. Friefs, indem er eine Reihe von Aufgaben für den Rechen- und arithmetischen Unterricht bietet. Diese höchst nützliche Zusammenstellung im Programm der Oberrealschule zu Olmütz giebt wieder einmal Veranlassung zu bedauern, dafs die österreichischen Programme nur in einer so beschränkten Anzahl in den Teubnerschen Austausch gegeben werden. Die geringen Mehrkosten für Papier werden wirklich reichlich durch den Wert aufgewogen, den allgemeine Verbreitung so nützlicher Abhandlungen für den Unterricht hat. Auch G. Lüddeckes *Beobachtungsunterricht* bietet Winke für die Verbindung des mathematischen Unterrichts mit anderen Zweigen, so insbesondere mit dem Zeichnen. Wo eine Personalunion hier möglich ist, wird sie gewifs fruchtbar wirken. Die Anleitung, praktische Messungen auf Exkursionen rechnerisch und zeichnerisch auszuwerten, ist lesenswert. Eine noch ziemlich offene Frage behandelt E. Huckert und trifft von seinem Standpunkt aus die Entscheidung: *Die Unterrichtsgegenstände sind nacheinander, nicht nebeneinander zu lehren.* Für die Sprachen hat vor einigen Jahren Graf Pfeil dieselbe Forderung in seiner kleinen Schrift *Wie lernt man eine Sprache?* aufgestellt und einen Weg der Ausführung an der Methode, nach welcher das Wunderkind Witte seiner Zeit unterrichtet worden ist, dargelegt. Das man den Unterricht nicht völlig verzettelt und etwa von 5 Stunden in der Woche 2 auf Geometrie, 2 auf Algebra und 1 auf Rechnen verwendet, sondern einige Zeit hintereinander eins dieser Gebiete treibt, dafür sprechen viele gewichtige Gründe und gute Erfahrungen. Dagegen hat schon die ausschliefsliche Betreibung der Planimetrie während eines

halben Jahres, der Algebra während des anderen, wie sie unter den alten Lehrplänen bei halbjährigen Pensen vielfach vorgenommen wurde, überwiegend schlechte Resultate gegeben. Der Verfasser kann dem ja allerdings entgegenhalten, dafs dies nicht reine Durchführung des Systems sei und dafs andererseits noch nach den Lehrplänen von 1882 erst die Planimetrie beendet wurde, ehe die Trigonometrie oder Stereometrie begann, während jetzt allerdings gerade das umgekehrte Verfahren vorgeschrieben ist und gegen Schlufs des Untersekunda-Unterrichts wenigstens in den Gymnasien Planimetrie, Trigonometrie, Stereometrie und Algebra gleichzeitig wiederholt, also auch betrieben werden müssen. Es ist auch eine ohne Zweifel berechtigte Forderung, dafs am Schlufs des gesamten Schulunterrichts der Schüler wenigstens in der Mathematik nicht nur eine Übersicht über das ganze System hat, sondern in den verschiedenen Gebieten auch so viele Einzelkenntnisse besitzt, um sich in ihnen und bei ihren nächstliegenden Anwendungen insbesondere in den Naturwissenschaften zurecht zu finden. Wenn nun die Gegenstände allzu lange gar nicht berührt werden, so mufs die Repetition in grofser Ausführlichkeit einsetzen und schliefslich doch mehrere Gebiete nebeneinander betreiben. Ob im Hintergrund der Gedanke steht, die Mathematik vielleicht überhaupt nicht während der ganzen Schulzeit zu betreiben, sondern in den Mittelklassen der Gymnasien mit einer gröfseren Stundenzahl zu erledigen und etwa mit Untersekunda zu beendigen, ist nicht ausgesprochen. Zur Voraussetzung würde das freilich haben, dafs die Gymnasien die Berechtigung zu den naturwissenschaftlichen Studien einschliefslich Medizin einbüfsten, oder wenn man einmal nicht von Berechtigungen, sondern von geeigneter Vorbereitung sprechen will, jedenfalls keine zweckmäfsige Vorbildung für den künftigen Mathematiker, Techniker, Mediziner usw. bilden würden.

Ein sehr wertvoller praktischer Beitrag zur Lehrerbildungsfrage ist der *Studienplan für Mathematiker*, welcher von den Göttinger Universitätsprofessoren entworfen ist. Besonders erfreulich ist darin, dafs unter den notwendigen höheren Vorlesungen eine Encyklopädie der Elementarmathematik genannt wird, ein Gegenstand, über welchen früher verhältnismäfsig selten überhaupt gelesen wurde. Der Charakter derselben ist ausdrücklich dadurch näher bestimmt, dafs sie für Mathematikstudierende gelesen wird, nicht zur Aufbesserung mangelhafter Schulkenntnisse für Studierende anderer Fakultäten. Vielleicht wächst diese Encyklopädie allmählich sogar zu mehreren Vorlesungen aus, wie z. B. M. Pasch in Giefsen über Elemente der Trigonometrie, der Geometrie, der allgemeinen Arithmetik gelesen hat. Die Hochschulmathematiker haben sich besonders in den letzten 2 Jahrzehnten so vielfach fruchtbar mit der Elementar-Mathematik beschäftigt, dafs es ganz besonders dankenswert wäre, wenn nicht blofs durch Aufsätze, sondern auch durch die lebende Stimme, die doch immer bleibender wirkt und der man weniger entgehen kann als dem gedruckten Wort, der Studierende erführe, wieviel Fortschritte die Elementarmathematik seit der Zeit, wo er sie gelernt, bis zu dem Moment, wo er sie

lehren soll, gemacht hat. Auch F. Pietzker wünscht eine noch stärkere Betonung der Elementarmathematik, ist aber über das Gebotene erfreut. Er wagt sich auch daran, gewisse Kürzungen vorzuschlagen, was der Berichterstatter als nicht Sachverständiger auf dem Gebiet der Hochschulmathematik lieber unterläſst. Dagegen muſs er aussprechen, daſs es ein kühnes Unterfangen für einen Gymnasial-Abiturienten sein würde, die dort verzeichneten Anfangskollegia sofort zu hören. So wird freilich erreicht, daſs eben nur auſsergewöhnlich mathematische Köpfe sich nach Absolvierung des Gymnasiums auf dies Studium werfen werden, und gewissermaſsen ist es ein Fortschritt, daſs die Realabiturienten nicht gezwungen sind, die für das Studium kurz genug bemessene Zeit zur überflüssigen Wiederholung von Sachen zu verwenden, die sie auf der Schule nicht nur gelernt, sondern auch gründlich geübt haben. An eine andere Äuſserung Pietzkers lassen sich Notizen von Thieme und Schönflieſs anknüpfen. Dieselben weisen nach, daſs auch an vielen Universitäten, u. a. Göttingen und Halle, den Studierenden Gelegenheit geboten wird, darstellende Geometrie zu hören und praktisch zu zeichnen. J. C. V. Hoffmann verlangt, daſs hierin auch geprüft werden solle. Es wäre bedenklich, das Examen gerade durch ein so umfangreiches Fach, wie die darstellende Geometrie ist, zu erweitern, zumal die Prüfung zum Teil nicht einmal durch die vorhandenen Examinatoren abgehalten werden könnte und ein besonderer Examinator leichter in Gefahr ist, seine Anforderungen zu hoch zu spannen. Dagegen sollte den Mathematikern Gelegenheit geboten werden, sich ein Zeugnis über ihre Ausbildung in der darstellenden Geometrie zu verschaffen, thunlichst im engen Zusammenhang mit dem Oberlehrerzeugnis. Sie werden dadurch besonders an Realanstalten willkommen sein, wo der Unterricht im Linearzeichnen in der Hand des Mathematikers liegt bezw. liegen sollte.

J. C. V. Hoffmanns sonstige Darlegungen über *Unsere Lehrerausbildung* haben überwiegend ein historisches Interesse, indem er schildert, wie ihm heute seine damalige Ausbildung als Student der Mathematik erscheint. Ein laudator temporis acti ist er nicht. Seine Vorliebe für Universitäts-Übungsschulen läſst ihn das Gute, was die hessischen und preuſsischen Seminare bieten, entschieden ebensosehr unterschätzen wie die Schwierigkeit, eine wirkliche Schule, nicht ein Kunstprodukt, zusammenzustellen, an welcher eine gröſsere Anzahl Studierender unterrichten, ohne daſs die Schüler geradezu pädagogische Versuchskaninchen werden. Viele Forderungen, die Hoffmann stellt, sind berechtigt, aber längst erfüllt. Wenn Geschichte der Mathematik auch nicht als getrennter Gegenstand gelehrt wird, kann die Ausbildung der Studierenden doch darin eine recht gründliche sein — man vergleiche nur z. B. R. Baltzers aus Vorlesungen hervorgegangene Analytische Geometrie. Damit soll natürlich die Methode, geschichtliche Notizen in den Lehrgang einzuflechten, nicht als die einzig richtige bezeichnet werden: Gesonderte Vorlesungen über Geschichte der Mathematik bringen die Gesamt-Entwickelung jedenfalls besser zur An-

schauung; aber wenn sie nicht wieder in Teilkapitel zerlegt werden, die neben der Geschichte auch die Hauptsätze der einzelnen Zweige geben, so bieten sie dem Gedächtnis weniger Anhaltspunkte. Ein vortreffliches Nachschlagebuch hat für die *Geschichte der Mathematik, Physik und Astronomie bis zum Jahre 1500* der durch seine historischen und etymologischen Forschungen auf diesem Gebiete bekannte Felix Müller in seinen *Zeittafeln* geliefert. Dieselben sind streng chronologisch geordnet, aufserdem aber mit einem sehr ausführlichen Namen- und Sachregister versehen. Die allgemeine Kulturgeschichte der Völker ist gestreift, die Geschichte der Philosophie zum Teil recht eingehend herangezogen. Besonders wertvoll wird das Buch aber durch das reichhaltige, insoweit der Berichterstatter es im einzelnen verfolgen konnte, vollständige Verzeichnis der Quellen, nicht blofs der originalen, der Handschriften, Monographieen, sondern auch der Geschichts- und mathematischen Werke, in denen Näheres gefunden werden kann. Möchte dem überaus nützlichen Werk alsbald auch ein solches für die Zeit von 1500 an folgen. Eine historisch kritische Studie von Karagiannides, welche die *Nichteuklidische Geometrie vom Altertum bis zur Gegenwart* behandelt, lag dem Berichterstatter leider nicht vor. Rieke hat ein mehr populäres Werk über *Pythagoras* geschrieben, das als ein Zeit- und Lebensbild aus dem alten Griechenland bezeichnet wird. J. L. Heibergs Neuausgabe des *Apollonius Pergaeus* wird von G. Wertheim als ein verdienstliches Werk gerühmt, da die älteren Drucke selten und unerschwinglich teuer seien. Einen *mathematischen Papyrus* in griechischer Sprache aus dem achten Jahrhundert bespricht M. Cantor näher. Derselbe behandelt die Multiplikation von Stammbrüchen. G. Wertheims *Arithmethik des Elia Misrachi*, der um 1500 Oberrabbiner der jüdischen Gemeinden unter türkischer Oberhoheit war, giebt eine recht eingehende Darstellung von dem Stand der gemeinen Arithmetik und ihrer Verwendung auf mechanische und geometrische Aufgaben für die damalige Zeit. *Adam Riese*, sein Leben, seine Rechenbücher und seine Art zu rechnen schildert B. Berlet und fügt einen Abdruck des Cofs aus dem Marienberger Manuskript bei. Eine etwas sonderbare Blüte ist die holsteinische Rechenschule des Heinrich to Aspern, die Riefsen als *Ein ungedrucktes Rechenbuch aus dem Jahre 1676* veröffentlicht. Einen wirklichen Genufs dagegen gewährt K. Finks *Monge* und es wäre wünschenswert, dafs diese Monographie, die in dem KW. erschienen ist, auch den Nichtlesern dieser Zeitschrift zugänglich gemacht würde. Der erste Teil gäbe einen guten „mathematischen Lesestoff“ im Kramerschen Sinn für die Prima von Realanstalten. Felix Müllers Gedächtnisrede auf *Carl Heinrich Schellbach* ist ein würdiges Bild des bedeutendsten Mathematiklehrers unseres Jahrhunderts, dessen Methodik es dahin gebracht, dafs einer seiner Gegner in komischer Verzweiflung ausrufen konnte: „Heute kann selbst der unfähigste Schüler Mathematik lernen.“ Die zahlreichen

eingestreuten methodischen Winke machen die Schrift auch abgesehen von dem pietätvollen historischen Interesse wertvoll.

Auf das, was in neuester Zeit auf dem Gebiet mathematischer Modelle geleistet worden ist, macht W. Dyck in seiner *Einführung in die Münchener Ausstellung der deutschen Mathematiker-Vereinigung* aufmerksam. Die Bestrebungen und Leistungen der Darmstädter Verlagsfirma Brill finden gebührende Anerkennung. Von neueren Einzelheiten, die auch für die Schule wichtig sind, sei auf H. Wieners Körper- und Flächenmodelle besonders aufmerksam gemacht.

Periodische Blätter betitelt sich eine von R. Neumann herausgegebene neue Zeitschrift, die dem mathematischen und naturkundlichen Unterricht an Volks-, Bürger- und Mittelschulen dienen will. Da der Herausgeber betont, dafs keine der sonst erscheinenden pädagogischen Zeitschriften diesen Unterricht behandelt, so mufs er sein Schwergewicht auf die Volksschule gelegt haben, da, abgesehen von allgemeinen pädagogischen Zeitschriften, für die höheren Schulen Hoffmanns Zeitschrift für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht seit einem Vierteljahrhundert denselben Gegenstand behandelt. Wenn R. Neumann in der Vorrede besonderen Wert auf Physik und das physikalische Experiment zu legen verspricht, so ist auch hierfür in der Poskeschen Zeitschrift für höhere Schulen ausreichend gesorgt. Für Mathematik bietet die Probenummer nichts Originales und nur Unbedeutendes in der „Zeitungsschau“.

Der Streit über *Die internationale Sprache der Mathematik* wird in einigen Aufsätzen von Max Simon (Berlin) und Schlömilch weiter geführt. Der erstere behauptet, dafs die Planimetrie nur folgende internationale Fremdworte enthalte: Parallel, Parallelogramm, Trapez, Diagonale, Hypotenuse, Sekante, Tangente, Projektion, Proportion, Komplement, Supplement, commensurabel, und schliefst daraus auf die Entbehrlichkeit der Fremdwörter überhaupt. Schlömilich führt eine gröfsere Anzahl von internationalen Ausdrücken besonders aus der höheren Mathematik an und wünscht deshalb auch dem deutschen Mathematikstudenten durch Beibehaltung der Fremdwörter die Lektüre ausländischer Schriften zu erleichtern. Auf die internationale *Zeichensprache der Mathematik* weist E. Czuber in einer historischen Skizze hin, besonders auch auf die verhältnismäfsige Jugend derselben. Erst von Euler stammen π, e, i. Manches empfiehlt Czuber zur weiteren Verbreitung, wie die englische Bezeichnung der inversen Funktion durch den Exponenten -1, also $\sin^{-1} = \operatorname{arc} \sin$. Nach deutschem Gebrauch wäre $\sin^{-1} = \operatorname{cosec}$.

Eine vorurteilsfreie Würdigung dessen, was an deutschen Schulen in der Mathematik geleistet wird, hat E. Lundberg aus Stockholm in einem Bericht über eine Studienreise in Deutschland und Frankreich geboten. Er rühmt, dafs man in deutschen Gymnasien weiter gehe, als in schwedischen Realanstalten; besonders gefallen hat ihm der Nachdruck, der auf korrekte Sprache und Zeichnung gelegt wird. Einzelnes tadelt er auch.

was viele gerade für eine Errungenschaft halten, wie die ständige Anwendung des Schlusses auf die Einheit bei der Regeldetri, wofür er die Benutzung der Proportionen lieber sähe. Wie weit die Ansichten der Fachmänner auseinandergehen, zeigt einerseits Julings Vorschlag, den mathematischen Unterricht an den bayerischen Gymnasien von 34 auf 72 Stunden unter entsprechender Erweiterung des Pensums zu erhöhen, andererseits A. Deuerlings sehr energische Verurteilung desselben, wobei er sich auf den deutlich ausgesprochenen gegenteiligen Wunsch namhafter Naturforscher berufen kann.

Mit den preufsischen Lehrplänen für Gymnasien erklärt sich Schwering aufserordentlich einverstanden und betrachtet sie als einen besonderen Fortschritt. Die überall hervortretende Zweistufigkeit zeige, dafs zuerst das Können und dann nach hinreichender Übung das theoretische Erfassen Ziel des Unterrichts sei. Die vielgerühmte Klarheit in den sogenannten systematischen Büchern sei eben nur für wenige scharfsichtige Augen. Gerade die Elemente bieten die gröfsten Schwierigkeiten. Da nun völlige Genauigkeit unmöglich sei, verzichte man lieber auf den Schein einer solchen. In einem Aufsatz der Zeitschrift Gymnasium erläutert er dann seine Ansicht an dem Pensum der Untersekunda. Die wirksamste Verteidigung eines Lehrplanes ist ja immer ein genau nach demselben verfafstes brauchbares Lehrbuch. Schwerings sowohl wie Holzmüllers hervorragende Leistungen in dieser Beziehung werden weiter unten zu besprechen sein.

F. Pietzkers Zustimmung zu den Lehrplänen im allgemeinen wird durch seine Veränderungsvorschläge stark eingeschränkt. Die quadratischen Gleichungen und die Logarithmen sollen der Oberstufe vorbehalten bleiben. Die Körperberechnung soll nach O III, die Ähnlichkeitslehre nach U II, die Trigonometrie nach O II verlegt werden. Für die Oberstufe empfiehlt er Verwendung der neueren Geometrie. Die Stereometrie soll von den Sätzen über Geraden und Ebenen ausgehen, Zinseszins- und Rentenrechnung im engen Anschlufs an die Reihen behandelt und auf die Systeme quadratischer Gleichungen mit mehreren Unbekannten besonderer Wert gelegt werden.

Während Salfner wünscht, dafs für Mathematik und Physik ein allgemein verbindliches Minimum des Lehrstoffes festgelegt werde, geht W. Roudolf in seinem ausführlichen Lehrplan jedenfalls bis an die äufserste Grenze des Gestatteten, und wo nicht ein klares Verbot vorliegt, sogar über dieselbe nach Ansicht des Berichterstatters hinaus. Wenn nun ein solcher Lehrplan für eine Schule Gesetz wird, bindet er Lehrern und Schülern eine schlimme Rute auf. Für die Mittelklassen sind vielfach sehr nützliche Winke gegeben, auf die im einzelnen noch zurückzukommen sein wird.

Recht einschneidend sind Richters (Wandsbeck) Abänderungsvorschläge. Das mathematische Pensum der Gymnasialobersekunda fällt fort, aus der Kegelschnittlehre wird nur so viel durchgenommen, als zum

Verständnis der Planetenbahnen, der Wurfparabel und des parabolischen Spiegels notwendig ist. Die Ebene Trigonometrie wird in Untersekunda mit den 4 Hauptaufgaben beendet, die Beweise werden schon dort mit Hilfe des Additionstheorems geführt, so dafs also die Pensen der Gymnasialprima und Realobersekunda erleichtert werden. Die sphärische Trigonometrie soll nicht über den Halbwinkelsatz ausgedehnt werden, in der Stereometrie sind nur Schnitte zwischen parallelen Ebenen in Betracht zu ziehen, die Berechnung regulärer Polyeder ist auszuschliefsen. Dagegen wünscht er Beibehaltung der Kettenbrüche und Wahrscheinlichkeitsrechnung aus praktischen Gründen auch auf den Gymnasien.

Das Pensum der Untersekunda ist mehrfach besonders besprochen worden. Mischer teilt mit, wie er mit demselben fertig geworden. Er hat die Volumformeln gar nicht, die Flächenformeln nur zum Teil abgeleitet. Mit dem Cavalierischen Prinzip zu operieren, hat er nicht gewagt, die Kreisberechnung wurde unmittelbar an die Trigonometrie angeschlossen. Er hätte trotz dieses gelungenen Versuches lieber die Planimetrie in II B zu Ende geführt, fürchtet auch in II A nicht mit der Zeit zu reichen. Die Trennung der Zinseszinsrechnung von den Reihen hält er für falsch. Die Trigonometrie würde er gern in II A beendigen, aber gleichzeitig planimetrische Konstruktionsaufgaben beibehalten. In Prima hat er mit Erlers synthetischer Geometrie gearbeitet, einiges darin aber zu schwer gefunden. — Ein Ungenannter knüpft an Holzmüllers Gutachten an. Er giebt zu, dafs dasselbe eine treffliche Anleitung zur Erteilung eines propädeutischen Unterrichts in der Stereometrie bietet, dafs aber dadurch die Schwierigkeit des Pensums der II B zumal nach dreistündigem Unterricht in III nicht gehoben, sondern vermehrt sei. Er behauptet, dafs der Bearbeiter der Lehrpläne mit dem mathematischen Unterricht an Gymnasien nicht hinreichend vertraut gewesen sein könne.

Aus allen Äufserungen geht hervor, dafs die Forderungen der Lehrpläne nur durch Stoffbeschränkung im einzelnen erfüllt werden können. Klagen über zu geringe Stundenzahl in den Tertien, über Zweistufigkeit des Unterrichts und dadurch Trennung des Zusammengehörigen, über die Abschlufsprüfung usw. haben ungleich geringeren Wert wie positive Vorschläge bezw. gute Lehrbücher, die sich den neuen Lehrplänen anschliefsen und deren einige unten zu nennen sein werden. Als allgemeiner Grundsatz für das, was aus den Elementen fortgelassen werden darf, ist aber nicht die subjektive Vorliebe des Einzelnen mafsgebend, sondern wie dies auf anderem Gebiet, z. B. E. Albrecht für die griechische Schulgrammatik durchgeführt hat, eine Art statistischer Arbeit über die Häufigkeit der Verwendbarkeit der einzelnen Sätze zunächst im Gebiet der Schule in Mathematik und Physik. Dafs dann weiter, besonders auf Realanstalten, auch der spätere Hochschulunterricht zu berücksichtigen ist, dafs diese Statistik nicht die einzige Grundlage für die Auswahl der beizubehaltenden Sätze und Formeln bietet, ist wohl selbstverständlich. Bei den Prüfungen sollten durchweg nur Fundamentalaufgaben gestellt und die Ver-

öffentlichung in den Programmen sollte verboten werden; denn die letztere ist ganz unzweifelhaft ein Grund, Spezialgebiete bis zu einer solchen Vollendung zu treiben, dafs der Nicht-Mathematiker — manchmal auch der Fachmann — staunend über die Fähigkeit der Primaner Aufgaben liest, die er nicht einmal versteht, geschweige denn, dafs er eine Ahnung von ihrer Lösung hat. Der Berichterstatter ist nicht für eine Reglementierung der Aufgaben durch Staat oder Provinz, aber als Muster für den Einzelnen könnten wohl die leichteren oft so recht praktischen Aufgaben aus den bayerischen Abiturientenprüfungen dienen. Die kann und mufs ein Primaner lösen — die in den Programmen angeführten aber jemand, der selbst das vorgeschriebene Pensum durchaus befriedigend beherrscht, noch nicht zu 50 %.

Mit der *Reifeprüfung an den Realschulen* beschäftigte sich die Hauptversammlung der Sächsischen Realschullehrer. Als nützlich wurde die Beibehaltung der schriftlichen Prüfung im Rechnen, die Zusammenziehung derselben für Geometrie und Algebra in eine einzige 4—5stündige Arbeit erklärt. Die Logarithmen werden etwa am vierten Teil der Anstalten behandelt.

Die *hessischen Lehrpläne* bespricht Ihm. In II A ist der Koordinatenbegriff zu lehren. Kompliziertere Systeme quadratischer Gleichungen sowie die Kombinationslehre sind ausgeschlossen. Die Grundlehren von den Kegelschnitten sind an die Stereometrie angeschlossen. Der Übungsstoff soll thunlichst den Naturwissenschaften, insbesondere der Physik, entnommen werden.

Die Veränderungen im mathematischen Unterricht des *österreichischen Untergymnasiums* bezeichnet A. Neumann als eine glückliche Weiterentwickelung der Lehrpläne von 1884. Einzelheiten sind weiter unten zu erwähnen.

2. Rechen-Unterricht.

Die *Redaktion der Zeitschrift für Realschulwesen* giebt in einer Besprechung der Überzeugung Ausdruck, „dafs auf der Unterstufe wohl kaum ein Gegenstand sich so wie das Ziffernrechnen eigne, die jugendlichen Schüler zu einem verständnisvollen geistbildenden Mitarbeiten beim Unterricht systematisch anzuleiten und zu erziehen. Man beachte nur in der Rechenstunde unter der sicheren Leitung eines seiner Unterrichtsaufgabe voll und nach richtigen pädagogischen Grundsätzen sich hingebenden Lehrers arbeitende Schüler. Es bedarf nicht einmal eines besonders pädagogisch geschärften Auges, um sofort den wohlthätig spannenden Einflufs des Rechenunterrichts auf den jugendlichen Geist zu erkennen“. Aus demselben Gedanken geht das Lob hervor, das A. Pichler einem Rechenbuch spendet, welches bei vielen Aufgaben die Forderung erhebt: „Berechne auf dreierlei Art“ oder „Berechne auf dem kürzesten Wege“, da solche Andeutungen dem gedankenlosen schematischen Rechnen entgegenarbeiten.

Während die neuen österreichischen Lehrpläne A. Neumann im allgemeinen wie im einzelnen zusagen, tadelt Obermann, dafs den in die erste Klasse (Sexta) eintretenden Schülern nichts Neues geboten werde. Das Verständnis des Zahlensystems sei vielfach zu schwer, das übrige Pensum aber sei eine Wiederholung von längst Bekanntem. Derselbe Vorwurf würde die preufsischen Lehrpläne treffen. Es ist das in der That eine Klage, die man häufig von den Eltern der Schüler hören kann. In der Regel haben die Jungen in der Vorschule oder in dem 4. Jahrgang der Bürgerschule, nach deren Absolvierung sie in die Sexta eintreten, Umrechnungen der deutschen Mafse, Gewichte und Münzen gründlich geübt, ja vielfach auch schon Zeitrechnung und die einfachste Verwendung der Brüche kennen gelernt, und müssen um einiger wenigen Schüler willen, die nicht genügend vorbereitet sind, nun beinahe wieder auf den Standpunkt des zweiten Schuljahres zurückkehren. In der Sicherheit des Kopfrechnens mit kleinen Zahlen finden sich allerdings fast durchgängig Lücken und die Methoden sind selbstverständlich auf verschiedenen Vorbereitungsanstalten verschieden. Der Rechenlehrer mufs sich nun durch die Schwierigkeit hindurchwinden, einerseits das Interesse nicht durch Verweilen bei Bekanntem abzustumpfen, andererseits eine solide Grundlage für die Zukunft zu legen. In Preufsen wird er hier ein besonders geeignetes Kapitel in der Einführung der österreichischen Subtraktion haben, die nur selten ein Schüler vorher kennen gelernt hat, und deren Anwendung auf die verschiedenen Gebiete des Rechenunterrichts eine umfassende Repetition zugleich mit einer nützlichen Erweiterung der Kenntnisse bringt. Das Zahlensystem ist nicht zu schwierig, wenn es zunächst, worauf die Lehrpläne auch deutlich hinweisen, an den Mafsen zum Verständnis gebracht wird. Mit besonderer Wärme tritt A. Neumann für das abgekürzte Rechnen mit unvollständigen Dezimalzahlen ein. Es wird bisweilen übersehen, dafs die preufsischen Lehrpläne in den methodischen Bemerkungen zum mathematischen Pensum der Gymnasien ausdrücklich auf das abgekürzte Multiplizieren und Dividieren auf der Mittelstufe hinweisen, und diese Bemerkungen gelten auch für Realanstalten. Der Ausdruck „auf der Mittelstufe“ kann nicht wohl anders als auf die Quarta bezogen werden, da erst nach dieser Bemerkung von den bürgerlichen Rechnungsarten die Rede ist. In der Betonung des Kopfrechnens stimmt A. Neumann ebenfalls mit den preufsischen Lehrplänen überein. Im Gegensatz zu allgemeinen Methoden macht er auf einige einfache Kunstgriffe aufmerksam, wie z. B. zur Ermittelung des kleinsten gemeinschaftlichen Vielfachen nicht erst den gröfsten Teiler suchen zu lassen, sondern gleich nach Vielfachen der gröfseren der beiden Zahlen fortzuschreiten, bis man zu einer durch die kleinere teilbaren gelangt.

In einem aus der Ztschr. f. österr. Volksschulwesen in die Periodischen Blätter herübergenommenen Aufsatz verlangt R. Aufreiter, dafs die Bestimmung des Kommas bei der Division zweier Dezimalbrüche nicht

mechanisch durch Verwandeln des Divisors in eine ganze Zahl ausgeführt werde, sondern durch Beherrschung des dezimalen 1 × 1 und 1 : 1. Dem wäre, abgesehen von der Schwierigkeit, entgegenzuhalten, dafs die ursprüngliche Definition der Division einen gebrochenen Divisor gar nicht zuläfst, dafs also hier das mechanische alte Verfahren auch das mathematisch korrektere ist. Vor unsinnig grofsen Zahlen kann ja nicht oft genug gewarnt werden, da sie nicht nur unbequem, sondern unwahr sind, wie Rudel bemerkt. Wenn aber A. Krause mit allen nicht dezimalen Währungszahlen aufräumen will, so eilt er nicht nur der Zeit voraus, sondern er nimmt auch dem Schüler eine wertvolle Fähigkeit, die er doch nicht ganz entbehren kann, aufser der 100 speziell auch die Zahlen 60, 15, 12 vollkommen zu beherrschen. Ob man überhaupt recht gethan hat, wegen des vielfach getriebenen Mifsbrauchs nun das sogenannte grofse 1 × 1 der Zahlen 12, 15, 16, 24 ganz aus dem Lehrplan zu streichen, ist doch zweifelhaft. Die Jungen, welche es zufällig beherrschen, sind ihren Kameraden in der Regel bei zahlreichen Aufgaben überlegen. Schonung des Gedächtnisses kann auch zur Verkümmerung desselben führen. Zu der Empfehlung der österreichischen Subtraktion gerade bei mehrwertigen Zahlen wird A. Krause auf weitgehende Zustimmung rechnen können. Die Einführung neuer Ausdrücke für gewisse höhere Einheiten, wie z. B. Hektobar für 100 kg, wie Buchenau vorschlägt, ist unbedenklicher, wie die Benutzung alter zu anderem Zweck, wie etwa Meile für 10 km, was J. Schuster empfiehlt. Das Hektobar mag ja praktisch nützlicher sein, wie der Ausdruck Doppelzentner, die Schule hat kein Interesse an der Einführung einer Zwischenstufe zwischen Kilogramm und Tonne, die nur die schöne nach 1000 Einheiten fortschreitende und mit dem Raummafs korrespondierende Einteilung mg, g, kg, t, cmm, ccm, cdm, cbm unterbrechen würde. Der Ausdruck Meile wird immer wieder herausgesucht, um die Längen und wohl noch mehr die Flächenzahlen zu verkleinern. Quadratkilometer hat allerdings den Nachteil, dafs es zu grofs für die sinnliche Vorstellung und zu klein für die Ausmessung der Länder ist. Will man auf die erstere Rücksicht nehmen, so wähle man doch Hektar. Da in Europa ungefähr auf einem Hektar ein Mensch wohnt, so bekommt man für Fläche und Einwohnerzahl nahezu dieselben Ziffern und kann aus ihrem Verhältnis die Bevölkerungsdichte unmittelbar ersehen, z. B. Deutschland mit 50 Mill. Einwohnern 54 Mill. Hektar, Österreich mit den Zahlen 44 und 68, England mit 38 Mill. Einwohnern und 31 Mill. Hektar. Bei den Erdteilen könnte man nach Milliarden Hektar rechnen. Das Gebiet gehört nicht nur in den geographischen, sondern ganz speziell auch in den Rechenunterricht. Wenn man die Aufgaben über Einwohnerzahlen vielfach verworfen hat, weil sie Änderungen ausgesetzt sind, so ist dem entgegenzuhalten, dafs die geographischen Lehrbücher sie dann auch nicht bieten dürften; denn die Auflagen folgen sich in dem einen Gebiet wohl nicht rascher als in dem anderen und die Verfügungen über die Konstanz der Auflagen bilden für die Rechenbücher

ebensowenig einen Hinderungsgrund, neue statistische Zählungen zu benutzen, wie für die geographischen. Wenn in einem 1890 erschienenen Lehrbuch freilich noch die Zahlen von 1870 stehen, dann sind solche Aufgaben nicht nur wertlos, sondern schädlich. Dafs auf diesem Gebiet ein übertriebener Sport getrieben werden kann, schliefst doch den vernünftigen Gebrauch nicht aus, wie auch Pick wieder in Bezug auf die Zeitrechnung betont. Er verteidigt das Fehlen des Jahres Null auch durch mathematische Gründe. Dafs der Kalender mit seinen Inkonsequenzen zum Teil gerade wegen derselben ein treffliches Übungsgebiet für verschiedene Stufen des Rechen- und Mathematik-Unterrichts bietet, haben ja eine grofse Anzahl von Lehrbüchern anerkannt. Nur kommt eine einzelne Aufgabe aus diesem Gebiet nicht recht zur Geltung, wenn sie mitten zwischen einem Eierhandel und einer Luftdruckberechnung steht. Aber der Lehrer mufs hier manches zufügen, was die Aufgabensammlung vielleicht nicht bieten kann. Auf anderem Gebiet wie z. B. dem der neueren Sozialgesetzgebung gehen die Rechenbücher systematischer vor, geben sogar zum Teil recht gute Auszüge aus dem Gesetz, wie weiter unten zu erwähnen sein wird. Auch auf Olbrichts Auflösung der Regeldetriaufgaben wird zurückzukommen sein. J. Hann entwickelt noch einmal seine Theorie der Zinsrechnung (vgl. Jb. VII, XII 5), welche sich leider nicht in wenig Worten zum vollen Verständnis bringen läfst. Es ist höchst wünschenswert, dafs der Erfinder dieselbe in einem besonderen Buch darlegt und ihre Verwendbarkeit wie Richtigkeit beweist. Gerade für sonst recht komplizierte Aufgaben scheint sie eine Zukunft zu haben, da sie die Kenntnis der Reihen und Logarithmen entbehrlich macht. Für die einfache Zinsrechnung empfiehlt A. Krause zunächst die Prozente mit der Zeit zu multiplizieren, das Produkt in geeignete Summanden zu zerlegen und mit jedem dieser Summanden ein Hundertstel des Kapitals zu multiplizieren. Schaden kann ja solch eine Übung gelegentlich nicht, ob sie sich allgemein empfiehlt, möchte der Berichterstatter bezweifeln. Wenn der Verfasser für die österreichische Subtraktion eine Lanze bricht, so ist das höchst erfreulich; doch scheint ihm nach der dürftig angeführten Litteratur nicht bekannt zu sein, wie weit dieselbe bereits in die Schulen Eingang gefunden hat.

3. Unterricht in der allgemeinen Arithmetik und Algebra.

H. Klooks, *Kritische Grundlegung der Arithmetik*, könnte als eine Sammlung von hingeworfenen Gedanken eines Autodidakten über die Elemente der Arithmetik bezeichnet werden. Autodidakt ist der Verfasser insofern, als ihm nach seinen Mitteilungen keine persönliche Hilfe und recht wenige Bücher zur Verfügung gestanden haben. Das hat den Nachteil, dafs er manches für neu zu halten scheint, was verschiedentlich und auch schon besser gesagt worden ist. Aber es hat den Vorteil, dafs er auch an manche Dinge mit einer gewissen Frische und Unbefangenheit

herantritt, die doch mehrere recht gute Bemerkungen zu Tage gefördert hat. Durchweht ist das Ganze von Dühringschem Geiste; aber er scheut sich nicht, seinen Meister zu kritisieren und stellenweise, wie es dem Berichterstatter scheint, mit Glück. Wirklich gut ist seine Unterscheidung der beiden Umkehrungen der Addition als Bildung einer Differenz und Bildung eines arithmetischen Verhältnisses, dem dann später das Teilen, Dividieren, und das Messen, Bildung eines geometrischen Verhältnisses, entspricht. Eine historisch kritische Skizze der Arithmetik Euklids schliefst sich an. Die köstliche Algebra Eulers beschiefst er etwas stark mit Dühringschem Grobgeschütz, sonst ist aber das Heft lesenswert. Der Verfasser verheifst eine „Neue Arithmetik" auf Grundlage seiner Entdeckungen. Mit liebenswürdiger Offenheit läfst er uns durch Tagebuchnotizen in das Werden seiner mathematischen Gedanken hineinblicken. Aber gerade auf Grund der mannigfaltigen Wandlungen und Entwickelungen, die dieselben erfahren, möchte der Berichterstatter dem Verfasser empfehlen, seine Studien noch weiter fortzusetzen und auf eine gröfsere Anzahl von Büchern auszudehnen; sonst möchte die Wiederholung von Bekanntem und die Unabgeklärtheit mancher Ideen die Leser von vornherein von dem Studium seines gröfseren Werkes abschrecken. Die Priorität seiner Entdeckungen hat er ja nun durch die vorliegende Schrift gewahrt.

Aus einer Besprechung der *Grundlagen der Algebra im Kantischen Sinn* von Gallasch durch Ehrenberger sei folgende Stelle hervorgehoben: „Die Einheit ist psychologisch genommen selbst eine Zahl, deren Vorstellung neben der der anderen Zahlen ja möglicherweise erst nach der der übrigen zur Entwickelung kommt. Die Zahl hat mit der Zeit nichts zu thun. Sie ist kein blofs succedierendes Messen, sondern die Succession des Messens als Ganzes. Sie ist bestimmte Wiederholung eines und desselben; aber die Wiederholung mufs durch die Zusammenhaltung in ein Ganzes bestimmt werden. Die Zahl ist ein Multiplikator, dem anfangs noch die Gattungsqualität des Gemessenen anklebt, der sich aber durch Hemmung dieser Qualität von dieser Beziehung allmählich frei macht."

In einem Vortrag auf der Wiener Philologen-Versammlung hat Pözl die *Bedeutung und Methodik des Unterrichts in der allgemeinen Arithmetik und Algebra* dargelegt. Der Schüler soll ein System kennen lernen, das er sich dann später selbst ableiten kann. Bei jeder Operation sollen die Sätze in derselben Reihenfolge entwickelt werden und zwar nach folgendem allerdings nicht einwandsfreien Schema: 1. Begriff der Rechnungsart, 2. Eigenschaften des neugewonnenen Ausdrucks, 3. Werte einiger neuen Ausdrücke, deren einer Bestandteil eine bestimmte Zahl ist, 4. Anwendung der neuen Operation auf die Ausdrücke (Rechnungsresultate) der früheren Rechnungsarten, 5. Anwendung der früheren Operationen auf die neugewonnenen Ausdrücke. Pözl verlangt weiter, dafs die inversen Operationen nicht sofort als solche definiert werden. In

der Arithmetik gebe es eigentlich nur Vermehrung durch die Zeichen plus, mal, hoch und Verminderung durch die Zeichen minus, durch, Wurzel, Logarithmus. Für den ersten Unterricht sind seine Ausführungen zum Teil zu hoch; er legt grundsätzlich mehr Wert auf das Verstehen und Erfassen des Systems als auf die praktische Fertigkeit im Lösen von Aufgaben. Zu dem Zweck wünscht er auch bisweilen Aufsätze über passende Teile des Lehrstoffes an die Stelle der Lösung von Aufgaben treten zu lassen.

Aus der *Verteilung des mathematischen Lehrstoffes auf die einzelnen Klassen des Gymnasiums* von Roudolf sind folgende Ausführungen und Zusätze zum Lehrplan bezw. Abweichungen von demselben zu erwähnen: VI. Die Grundrechnungen sind unter Voranstellung des Begriffs der einzelnen Rechnungsarten und ihrer Beziehung zueinander zu üben. V. Die Brüche sind als Bruchzahlen, ähnlich wie konkrete Zahlen, einzuführen. IV. Abgekürzte Multiplikation und Division. Gebrauch der Klammern. IIIB. Die 4 ersten Operationen für Buchstaben. Subtraktion und Multiplikation werden als gewisse Arten der Addition, Division wird als eine besondere Art der Multiplikation aufgefafst. Auf die Rechnung mit absoluten Zahlen folgt die mit operativen Zahlen, aber nur so weit, als sie aus dem Begriff der Operation folgen, wie z. B. die Differenz a—b als positive Zahl, Null, negative Zahl aufzufassen ist, ähnlich wie schon früher a/b als eine Zahl gröfser, gleich, kleiner eins betrachtet ist. Die Operationen sind besonders an einfachen Gleichungen einzuüben. IIIA. Als Wiederholung: die Operationen mit konkreten Gröfsen, deren Bruch- und Dezimalteilen, die Längen-, Flächen- und Körpermafse usw. Das Rechnen mit operativen Zahlen, mit Null (der absoluten und der relativen Null) und mit der unendlich grofsen Zahl. Gleichungen ersten Grades mit 2 Unbekannten. IIA. Höhere Gleichungen, welche sich wie quadratische behandeln lassen. Einzelnes über imaginäre Zahlen. IB. Konvergente unendliche Reihen. Invaliden- und Altersversicherung. Darstellung der imaginären Zahlen in algebraischer und trigonometrischer Form, Betrachtung der imaginären Wurzelwerte der binomischen Gleichungen $x^n - 1 = 0$, $y^n - ib = o$ usw. IA. Der binomische Lehrsatz gegründet auf die Kombinationslehre (Permutationen, Variationen und Kombinationen). Einige dieser Zusätze bilden eine nützliche Ergänzung des Lehrplans, andere besonders in den oberen Klassen gehen über das Notwendige hinaus und bezeichnen jedenfalls die äufserste Grenze davon, was noch durchgenommen werden darf.

Gegen eine Reihe von Mifsbräuchen in der mathematischen Sprache wenden sich Sauer und E. Lindenthal. Der erstere verlangt, dafs der Punkt nicht „mal“, sondern „multipliziert mit“ gelesen wird. Eine Zahl wird auf den Grad n potenziert. Dem Berichterstatter erscheint das schwerfällig. Lindenthal tadelt in einer Besprechung die Definition einer Zahl als „Ausdruck für eine Menge gleichartiger Dinge“, sonst wären Wörter wie „Rudel, Kette, Schwarm“ Zahlen. „Jede Rechenvorschrift, für

welche eine besondere Bezeichung eingeführt ist, heifst eine Operation", sagt Gajdeczka; Lindenthal bemerkt dazu, dann wäre jedes Straferkenntnis ein Strafvollzug. Für Sätze wie „eine Zahl wird weder vergröfsert noch verkleinert, wenn man zu derselben Null addiert oder von derselben Null subtrahiert" sei die Unterrichtszeit zu kostbar. Nach Analogie gewisser Regeln bildet er: Das Baumaterial kann auch von der Strafse ins zweite Stockwerk befördert werden, indem man es aus dem dritten Stockwerk tiefer schafft.

In einer Besprechung von Padé *Premières leçons d'algèbre* weist M. Cantor darauf hin, dafs + und — erstens Operations-, zweitens Richtungsvorzeichen sind. Für die letzteren hat er schon 1855 einen nach rechts und einen nach links fliegenden Pfeil empfohlen: $\rightarrow$ $\leftarrow$. A. Schmitz stellt die Behauptung auf, dafs i. a. die ältesten Definitionen die einfachsten und besten sind. Plafsmann weist wieder einmal darauf hin, dafs die Multiplikation mit negativen Gröfsen nur durch die Funktionsgleichung $(a-b)\,x = ax - bx$ zu erklären ist. Dagegen wehrt sich ein Ungenannter gegen die Auffassung der Radizierung als wiederholter Division und demnach sei auch die Auffassung der Potenzierung als wiederholter Multiplikation unrichtig. Wie er die letztere für Schüler verständlich machen will, ist dem Berichterstatter nicht klar. Vielleicht bewirkt aber gerade sein Protest, dafs einige auf die einfache Erklärung der Radizierung als wiederholter Division, wobei Dividendus und Anzahl der successiven Divisionen gegeben, der Divisor gesucht ist, aufmerksam gemacht werden und das Logarithmieren auf dieselbe Weise definieren, nämlich als Bestimmung der Anzahl der successiven Divisionen, welche als Endquotienten 1 liefern, wenn der Dividendus und der Divisor gegeben sind. Es ist E. Fischers Verdienst (vgl. Jb. V, X 13), diesen Weg durch seine Hilfstäfelchen für die Basis 10 praktisch betretbar gemacht zu haben. Ist einmal $10^{\frac{1}{10}} = \sqrt[10]{10}$ festgelegt, so findet man die Ganzen des log vulg a durch die Division $\{[(a:10):10]\ldots:10\}:10$ bis eine Zahl $b < 10$ als Quotient bleibt. Die Anzahl α der Divisionen bestimmt die Ganzen des Logarithmus. In gleicher Weise wird b durch $\sqrt[10]{10}$ dividiert bis der Quotient $c < \sqrt[10]{10}$ geworden ist; mit c verfährt man auf gleiche Weise durch Division durch $\sqrt[100]{10}$, so dafs man schliefslich hat $\{[(a:10^{\alpha}):10^{\frac{\beta}{10}}]:10^{\frac{\gamma}{100}}\ldots\}:10^{\frac{\xi}{10^n}} = 1$, dann ist $\log a = \alpha, \beta\,\gamma\ldots\xi$ auf nStellen genau. Eine Hilfstafel, welche die Potenzen der zehnten, hundertsten usw. Wurzel aus 10 enthält, erleichtert die Rechnung wesentlich. M. Koppe drückt dies Resultat durch die Gleichung aus $3 = x^4 y^7 z^7 u^1 v^2$, wo $x = \sqrt[10]{10}$, $y = \sqrt[10]{x}$ usw. ist. Er hat aber gegen dies Verfahren einzuwenden, dafs die Verwendbarkeit der Potenzregeln auf irrationale Exponenten noch nicht mit der Einführung der Potenzen mit gebrochenen Ex-

ponenten dargethan ist. Da nun diese schon wesentlich zum Zweck der Berechnung und Benutzung der Logarithmen eingeführt werden, sucht er in seiner ebenso klar wie scharfsinnig geschriebenen Programmabhandlung *Die Behandlung der Logarithmen und der Sinus im Unterricht* einen „direkten Weg anzugeben, auf dem die Werte der Logarithmen bestimmt, ihr Zusammenhang klargelegt und eine sichere Überzeugung der Richtigkeit der für sie gültigen Regeln erzielt wird“. Er stellt zu dem Zweck eine Tafel der Potenzen von 1,01 auf, als der am leichtesten zu berechnenden und findet für die 232. Potenz 10,059. Die inverse Tafel derselben ist eine Logarithmentafel mit der Basis 1,01, der Übergang auf die Basis 10 ist verhältnismäfsig einfach, zumal überall als praktisches Beispiel das Anwachsen einer Mark zu 1% Zinseszins herangezogen werden kann. Der Berichterstatter hat es versucht, diesen Gang in einer Untersekunda zu befolgen, ist aber bei der Inversion der Tafel auf eine unüberwundene Schwierigkeit gestofsen. Vielleicht gelingt es anderen besser, d. h. so, dafs die auf diesem Weg erlangte Korrektkeit nicht mit einem zu grofsen Opfer an Zeit erkauft wird. Bei der Gelegenheit sei auf die ältere kurze und klare Darstellung von J. E. Böttcher LL. III 84 hingewiesen. Koppes Abhandlung behält ihren Wert, auch wenn sein Weg sich als zu weitläufig selbst für die Prima herausstellen sollte, durch Bekanntschaft des Lehrers mit dieser originellen Methode, sowie mit zahlreichen historischen und sachlichen Notizen über die Entdeckung der Logarithmen und die Erfindung und Berechnung der Tafeln. Im zweiten Teil beweist Koppe, dafs Neper seine Logarithmen in der That durch die Gleichung $dy = dx/x$ definiert hat, und zeigt durch eine geometrisch mechanische Hilfsbetrachtung, welche die Kräfte eines Realprimaners nicht übersteigt, die Berechnung einer Tafel auf Grund derselben. Seine Polemik gegen eine Reihe historischer Irrtümer, die sich wie eine ewige Krankheit aus einem Buch in das andere herübergeschlichen haben, sowie gegen die Ungenauigkeit, die bei der üblichen Bestimmung der Logarithmen, z. B. nach der im Mehler angegebenen Methode, durch zu starke Abkürzung der Rechnung entsteht, ist sehr berechtigt. Dafs er grundsätzlich gegen „historische Mitteilung mathematischer Wahrheiten“ und für eingehende Berechnung von π z. B. ist, geht schon aus dem Gesagten hervor. Auf eine Berechnung der Sinustafel kann leider hier nur hingewiesen werden, ebenso wie auf die im Anhang gebotenen historischen Notizen über Briggs Auflösung numerischer Gleichungen dritten Grades, die unserem Verfahren zur Auffindung der Kubikwurzel gleicht, und die Differenzen-Methode desselben Verfassers. Dagegen sei erwähnt, dafs Nepers Regel für rechtwinklige sphärische Dreiecke ursprünglich komplementär gelautet hat, nämlich $\sin m = \operatorname{tg} n \cdot \operatorname{tg} n' = \cos g \cdot \cos g'$, wobei die Stücke natürlich in der Form a, $90 - \beta$, $90 - c$, $90 - \alpha$, b zirkulär anzuordnen sind. Auch spricht Koppe die Ansicht aus, dafs das berüchtigte Wort sinus vielleicht nicht erst durch Vermittelung eines indischen Wertes entstanden ist, sondern dafs das arabische Wort dschaib ebensowohl den Busenausschnitt

wie den Abschnitt der Sehne bezeichnet habe. Almagest soll nicht auf μεγίστη zurückzuführen sein, denn der Titel heifst μεγάλη σύνταξις und die griechische Superlativbildung seitens der Araber ist nicht gerade wahrscheinlich. Dagegen findet sich eine Notiz, wonach das Werk abgekürzt als mega — siti bezeichnet wurde, dessen Zusammenhang mit dem griechischen und arabischen Wort recht augenscheinlich ist.

Die *Logarithmen* aus dem Pensum der Gymnasial-Untersekunda ganz zur Streichung zu empfehlen, ist fast einstimmiger Beschlufs der Mathematiker-Versammlung gewesen. Auch Schülke tritt noch einmal für Benutzung seiner vorzüglichen kleinen Tafel der natürlichen Werte der goniometrischen Funktionen ein. Vierstellige Logarithmen in der Schule zu gebrauchen empfiehlt eingehend C. Müller durch Nachweis, dafs die Genauigkeit der gewöhnlichen Mafsbestimmungen eine Verwendung mehrstelliger Tafeln als überflüssig erscheinen läfst. Bei Gelegenheit eines Antrags auf Einführung vierstelliger Tafeln hat sich das preufsische Kultusministerium grundsätzlich für Beibehaltung fünfstelliger Tafeln an Oberrealschulen ausgesprochen, worin aber indirekt das Zugeständnis liegt, dafs Anträge auf Einführung vierstelliger Tafeln an Gymnasien Aussicht auf Erfolg haben.

Für die Behandlung der Logarithmen im einzelnen empfiehlt H. Klang die Einführung des Begriffs Stammzahl, d. h. einer Zahl, die zwischen 1 und 10 liegt, auf welche jede andere Zahl vor Aufsuchung des Logarithmus durch Multiplikation mit einer geeigneten Potenz von 10 zurückzuführen ist. z. B. $328{,}4 = 3{,}284 \cdot 10^2$; $0{,}0075 = 7{,}5 \cdot 10^{-3}$. Das Verfahren ist wohl mehrfach in Anwendung, der Name dürfte nicht unpraktisch sein.

Eine eigenartige Verwendung der goniometrischen Tafeln schlägt H. Klaas vor. Da die Funktionen sin cos tg ctg sec cosec mannigfach miteinander zusammenhängen, z. B. durch die Verhältnisse $a : \sqrt{1-a^2} : a / \sqrt{1-a^2}$ usw., so lassen sich aus einer die übrigen berechnen. Die Tafel wird nun vom Lehrer benutzt, um Aufgaben zur Einübung der abgekürzten Multiplikation und Division zu geben.

Die Determinanten werden wieder einmal als unentbehrlich von A. Ott bezeichnet. Dafs sie die Fassungskraft der Schüler nicht überschreiten, ist ganz sicher, und der Verfasser giebt eine recht brauchbare Darstellung derselben, wobei die Determinanten n. Grades noch fehlen könnten. Dafs die Auflösung von Systemen linearer und quadratischer Gleichungen, sowie die Determination algebraischer Aufgaben durch Determinanten bei Verwendung allgemeiner Zahlen sehr viel rascher von statten geht, wird niemand leugnen. Aber die in der Schule notwendigen Aufgaben können auch ohne sie geleistet werden. Selbst im Hochschulunterricht werden die Determinanten vielfach gar nicht angewandt, und warum soll sich die Schule auf Spezialbedürfnisse von Mathematikern einlassen?

Mehr als der Titel vermuten läfst, enthält H. Heilermanns Aufsatz *Über die Verwendung der einfachsten Reihen bei der Begründung der*

algebraischen Regeln. Unter Reihe versteht der Verfasser nicht wie E. Fischer eine Summe, sondern nur eine gesetzmäfsige Aufeinanderfolge von Zahlen. Durch Bewegung in einer Reihe bezw. durch Aufstellung besonderer Reihen erklärt der Verfasser nun ungezwungen die Entstehung der Zahlen durch Numerieren, der Summen durch Vorwärtsschreiten, der Differenzen durch Rückwärtsschreiten bis zu Null und negativen Zahlen. Durch Vereinigung mehrerer Reihen entstehen Produkte, durch Einschaltung in die Produktenreihen Quotienten und Brüche, durch Multiplikation entsprechender Glieder mehrerer Reihen Potenzen, durch Erweiterung und Rückwärtsverlängerung der Potenzreihen Potenzen mit negativem Exponenten, durch Einschaltung von Gliedern in die Potenzreihe Wurzeln. Letzteres Verfahren hat auch E. Fischer angegeben. Entsprechend der Reihe $1\ \alpha^1\ \alpha^2\ \alpha^3 \cdots \alpha^n$ sollen zwischen 1 und $a = \alpha^n$ $n-1$ Glieder eingeschaltet werden. Das führt zu $\sqrt[n]{a^1}\ \sqrt[n]{a^2} \cdots$ Heilermann benutzt nun die besondere Potenzreihe $1^0\ 1^1\ 1^2$ und sucht auch hier zwischen je zwei Glieder n Potenzen einzuschieben. Das führt von den Einheitswurzeln zur Lehre vom Imaginären. So hat man einen schönen abgeschlossenen Lehrgang für einige Stunden in Prima.

Mit der *Hauptreihe der Blattstellungs-Divergenzen* 1, 1, 2, 3, 5, 8 ⋯ beschäftigen sich K. Simon und J. Plassmann und weisen auf hübsche Eigenschaften derselben hin, wobei Simon über das Gebiet der Schule hinausgeht. Noch etwas weiter ab liegt E. Schulzes Aufsatz über *Periodische Zahlen.* Die von E. Schröder eingeführten Cirkular-Zahlen werden in ihren Haupteigenschaften kurz dargestellt und besonders auf die Analogie aufmerksam gemacht, welche zwischen dem Multiplizieren periodischer Zahlen und dem Potenzieren gemeiner Zahlen besteht.

Zur Auflösung von Bewegungsaufgaben hat H. Walther wieder einige Schemata geliefert. Aus P. Wedekinds *Auflösungen der algebraischen Gleichungen des zweiten, dritten und vierten Grades mit Hilfe der Theorie der symmetrischen Funktionen* ist einiges für die Schule verwendbar. C. Hellwigs *Berechnung der Wurzeln kubischer und biquadratischer Gleichungen* ist durch Bestimmung der rationalen Wurzeln unabhängig von der Cardanischen Formel und durch Berechnung der irrationalen Wurzeln im irreduciblen Fall ohne Benutzung trigonometrischer Funktionen bemerkenswert. Freilich braucht er für den letzteren Fall eine Hilfstafel, welche die Werte $a^2—a^3$ für zweistellige Dezimalbrüche enthält. Erwähnt sei hier eine ältere Programmabhandlung des Gymnasiums in Schaffhausen: H. Eggers *Grundzüge einer graphischer Arithmetik.* Durch Konstruktion von Verhältnissen auf Grund der Gleichung einer geraden Linie in rechtwinkligen Koordinaten gelingt es eine Reihe von arithmetischen Aufgaben zu lösen, insbesondere auch mit hinreichend kleinem Fehler eine Kubikwurzel zu konstruieren.

4. Geometrie-Unterricht.

Eine kurze, klare und fesselnde Skizze ist A. Schaeffers *Der geometrische Unterricht auf psychologischer Grundlage.* Der Verf. hat es verstanden, die Begründung der Pädagogik auf Psychologie auf dem speziellen Gebiet des geometrischen Elementarunterrichts darzulegen. Was er bietet, genügt, um eine klare Vorstellung von dem zu bekommen, was in der neueren Didaktik erstrebt wird, wie weit sie die alt hergebrachten Formen des Unterrichts als berechtigt anerkennt und wo sie Änderungen wünscht. Ohne dafs der Verfasser dem theoretisch-pädagogischen Standpunkt etwas vergiebt oder Konnivenzkonzessionen an die Praxis macht, zeigt er die weitgehende Berechtigung auch insbesondere der dogmatisch-Euklidischen Geometrie. Er erkennt an, dafs für den Anfang genetische Beweise nicht nur unentbehrlich sind, sondern, trotzdem sie nicht so scharf erscheinen, auch zur Weckung des Interesses wünschenswert bleiben. Auch als ein nützliches Hilfsmittel eines propädeutischen Philosophie-Unterrichts erscheint seine Abhandlung, mag man auch mit Einzelheiten nicht einverstanden sein, z. B. dafs er der älteren Psychologie die Verkennung der Einheitlichkeit der Seele vorwirft, dafs er den Streit über das Parallelenaxiom als zum Teil albern bezeichnet, dafs er die innere und äufsere Teilung einer Strecke nicht scharf unterscheidet. An treffenden Einzeläufserungen sei hervorgehoben: Wenn wir den ganzen geometrischen Stoff als eine grofse zusammenhängende Vorstellungsreihe auffassen, so ist auf drei Punkte das Hauptaugenmerk zu richten: Auswahl, Reihenfolge, Verbindung der Glieder. Nichts befördert die Lust zum Lernen und zum Lehren mehr als das Selbstfindenlassen der Schüler. Die besten Definitionen des Punktes und der Geraden werden immer mangelhaft und unklar bleiben. Der Richtungsbegriff ist im Bewufstsein ebenso klar, so sicher und so ursprünglich als der Begriff der Gröfse. Es wäre thöricht, dem Anfänger Erklärungen zuzumuten, mit deren Aufstellung die bedeutendsten Männer der Wissenschaft sich vergeblich den Kopf zerbrochen haben. Für die Schule kann also die strenge Definition durchaus nicht immer den Ausgangspunkt bilden. Die Sprache dient nicht nur zur Mitteilung neuer Gedanken, sondern sie ist augenscheinlich auch eins der vornehmsten Werkzeuge des Denkens. Es erscheint für den Unterricht angemessen, bei der Umkehrung und Äquipollenz der Sätze ausführlicher zu verweilen, besonders auch bei der Untersuchung der Zulässigkeit derselben. Der Verf. hat ein gutes Beispiel willkürlicher Reihenbildung zur Ableitung geometrischer Sätze zum Schlufs durchgeführt. Ausgehend von Winkeln an Parallelen kommt er durch Annahme einer zweiten Schneidenden zum Fundamental-Proportionallehrsatz, zur Winkelhalbierung, harmonischen Teilung, zum Apollonischen Kreis, Menelaus und Ceva.

E. zur Nieden liefert in seiner Abhandlung *Der Beweis in der Geometrie* einen Beitrag zur Reform des geometrischen Unterrichts. Er

bespricht zunächst die Angriffe Herbarts und Schopenhauers auf das Euklidische Beweisverfahren und stellt sich im ganzen auf ihre Seite. Einen Ausweg sucht er in der Annahme der Veränderlichkeit der Figuren. Recht überzeugend beweist er, dafs ein in einer Seite und einem Winkel mit einem anderen übereinstimmendes Dreieck eben nur dann demselben vollständig gleich, kongruent, wird, wenn auch noch ein weiterer Winkel, oder die dem Winkel anliegende Seite oder endlich unter bestimmter Annahme über den anderen gegenüberliegenden Winkel die dem Winkel gegenüberliegende Seite übereinstimmt. Der Verf. behauptet, dafs die Euklidischen Beweise nicht die Überzeugung von der Allgemeingültigkeit der Sätze geben. Manche Angriffe, die er gegen die Schulmathematik richtet, treffen die heutige Praxis im allgemeinen nicht mehr. Der Verf. ist in seinen Darlegungen originell, aber es ist doch bedauernswert, dafs er nicht auf einige der zahlreichen Schriften über denselben Gegenstand, die ihm jedenfalls bekannt sind, eingegangen ist. Vor allem bedarf doch wohl die Einführung des Begriffs der Bewegung in das Gebiet der Mathematik eine Rechtfertigung. Gewifs kann man dem Schüler die Sache durch denselben anschaulich machen; aber es heifst doch das Verdienst Euklids herabsetzen, wenn man nicht anerkennt, was er ohne diesen der Geometrie an sich ganz fremden Begriff Aufserordentliches geleistet hat. Es ist keineswegs erwiesen, ja höchst unwahrscheinlich, dafs er dies Hilfsmittel nicht gekannt, er hat es eben nicht anwenden wollen. Was seinem System auf rein wissenschaftlichem Gebiet den Vorzug giebt, kann ja vom pädagogischen Standpunkt aus ein Nachteil sein: er hat auch nicht für Anfänger geschrieben, wie oft genug, insbesondere von von Fischer-Benzon betont ist.

Die Berechtigung der modernen Raumvorstellung betitelt F. Pietzker einen sehr geschickten Angriff gegen einen Aufsatz Schurs, der die neuen Raumvorstellungen als selbstverständlich hinstellt und behauptet, dafs sie auch Geltung haben, abgesehen von der Existenz eines mehr als dreidimensionalen Raumes. Manche der Einwürfe mufs der Berichterstatter trotz vorhandener Gegnerschaft im allgemeinen anerkennen. Dafs der Begriff der Geraden usw. eine Erweiterung erfahren hat, die für die Elementarmathematik nicht notwendig ist, kann ohne weiteres zugestanden werden. Daraus folgt doch aber nicht, dafs er überhaupt unerlaubt ist. Die erste Definition der Potenz pafst auch nicht auf irrationale Exponenten. Unsere gewöhnliche Raumvorstellung ist keineswegs durch die wenigen Axiome, die man gewöhnlich annimmt, erschöpft und der meiste Zwiespalt ist durch stillschweigendes Herübernehmen einer gröfseren oder geringeren Anzahl von Vulgärbegriffen entstanden. Jedenfalls gehen Pietzkers Angriffe nicht aus Unkenntnis der Sache hervor. Im Gegenteil, er kennt die einschlägige Litteratur genauer, wie die Mehrzahl der Anhänger der nicht-euklidischen Geometrie. Angenehm berührt es, dafs er in dieser Abhandlung einen etwas weniger scharfen Ton anschlägt, was ihm um so

höher anzurechnen ist, als er manchem unberechtigten Angriff ausgesetzt gewesen ist.

Von H. Schottens *Inhalt und Methode des planimetrischen Unterrichts* ist nun der lang erwartete zweite Band erschienen (vgl. Jb. V, X S. 4 u. 19). Wenn man die aufserordentliche Arbeit, die zur Herstellung des Buches notwendig war, ins Auge fafst, kann man allerdings nur sagen, dafs das Werk rasch genug gefördert wurde; aber das Bedürfnis nach einem solchen zusammenfassenden Werk ist ein so entschiedenes, dafs man sein Erscheinen mit Ungeduld herbeiwünschen konnte. Das Werk ist dem Verfasser unter der Hand gewachsen. Einerseits war der Stoff von vornherein ein sehr grofser, andererseits sind auch die seitdem erschienenen Planimetrieen berücksichtigt worden. So hat der Verfasser sein Werk mit diesem zweiten Band nicht abschliefsen können, sondern er mufs noch einen dritten über die geometrischen Hilfsbegriffe und Methoden folgen lassen. Wenn der Verf. in der Vorrede beklagt, dafs das Interesse der Fachgenossen sich dem Buche nur in verschwindendem Mafse zugewendet hat, so ist das wirklich kein gutes Zeichen. Mindestens sollten doch alle Anstaltsbibliotheken das Buch anschaffen, da es nicht blofs den Besitz zahlreicher Lehrbücher, sondern auch das Durcharbeiten derselben erspart. Wenn einem viele mathematische Lehrbücher durch die Hand gehen, so fällt recht auf, wie einzelne tüchtige Lehrer in vielen Punkten gute Verbesserungen in die Planimetrie einführen, in anderen aber auf total veraltetem Standpunkte stehen. Hierfür konnte bisher der Mangel einer Zusammenstellung des früher Geleisteten als Entschuldigung dienen, nach dem Erscheinen von Schottens Werk auf dem Gebiet der Planimetrie von jetzt ab nicht mehr. Von einem Schulbuch wird doch in erster Linie Brauchbarkeit verlangt, Originalität erst in zweiter, und die Kenntnis des schon Vorhandenen hindert gewifs keinen, seine Gedanken, wenn sie die Feuerprobe des Vergleiches ausgehalten haben, zu veröffentlichen. Der vorliegende Band von Schottens Werk enthält folgende Abschnitte: 1. Richtung und Abstand, Längen- und Mafsuntersuchungen. 2. Der Winkel. 3. Die Lehre vom Parallelismus. 4. Anwendungen zur Winkel- und Parallelenlehre. Berücksichtigt werden nahezu 200 geometrische Lehrbücher und etwa 300 Abhandlungen. Der Verf. ist vielfachen Anregungen folgend etwas mehr aus seiner objektiven Reserve herausgetreten, seine Ansichten sind aber nicht blofs subjektive Überzeugung und Lehrerfahrung, sondern vor allem der Niederschlag seiner vergleichenden Arbeit. Dabei bietet er durch vollständige litterarhistorische Übersicht dem Lehrer die Möglichkeit, sich selbständig ein Urteil zu bilden, das von dem des Verfassers abweichen kann. Berichterstatter mufs allerdings zugeben, dafs er weit öfter zur Meinung des Verfassers bekehrt ist, als dafs er Stützen für die eigene gefunden hat. Es kann hier leider kaum auf die wichtigsten Sätze hingewiesen werden. Ehe man dieselben, da sie ohne Begründung mitgeteilt werden, verwirft, mufs man eben das Buch selbst ansehen: Durch zwei Punkte ist eine Richtung und

ihr Abstand bestimmt, d. i. der kürzeste Weg, auf welchem man von dem einen zum andern übergeht. Die Gerade ist ein abgeleiteter Begriff. Der Winkel ist das Mafs der Drehung. Haben zwei Gerade konstanten Abstand von einander, so dafs sie keinen Punkt gemeinsam haben, so heifsen sie parallel, erscheint Schotten als die beste Schuldefinition, weil sie das Euklidische Axiom einschliefst. Die allgemeine Definition der Parallelität wird mit Hilfe des „Nachbarpunktes" geführt, das ist der einem Punkte eines Gebildes zunächst liegende eines anderen Gebildes. Für die nicht euklidische Geometrie wird besonders ein sonst schwer zugänglicher Vortrag von Lindenthal ausführlicher wiedergegeben, in welchem darauf aufmerksam gemacht wird, dafs in der Riemannschen Geometrie parallele Linien zwar nicht existieren, dafs aber damit der Satz, zwei Punkte bestimmen eine Gerade eindeutig, nicht notwendig fällt. An methodischen Übersichten und Hilfen ist in dem Werk sehr viel geboten: Reihenfolge der Betrachtungen, Art der Bezeichnung, Form der Schülerzeichnung. „Ein Schlagwort der modernen Pädagogik ist die Individualisierung, aber wehe, wenn darüber die Individualität des Lehrers zu Grunde geht. Den besten Erfolg wird immer eine kräftige Individualität haben, ihr Einflufs wird auch methodische Fehler in den Hintergrund treten lassen."

Für die *Stoffauswahl* hat Richter (Wandsbeck) gute Anleitung in einem Aufsatz im PA. gegeben. Zunächst betont er gegenüber verschiedenen Angriffen, dafs er die Selbständigkeit des mathematischen Unterrichts nicht untergraben wolle und dafs er die Durchführung seiner Ideen recht wohl mit den Lehrplänen vereinbar halte. Allgemein schickt er vorauf, dafs Sätze nicht unbewiesen gegeben werden dürfen; denn der Schüler solle aus eigener Überzeugung gewonnene Kenntnisse besitzen. Eine gewisse Abrundung sei notwendig, auch wenn nicht alle Sätze praktische Verwendung fänden. So seien die vier Ähnlichkeitssätze zu behandeln, obgleich nur der von den Winkeln gebraucht würde; so sei auch die Hyperbel nicht ganz zu übergehen, obgleich sie für die Physik entbehrlich sei.. Berichterstatter möchte, so sehr er im einzelnen mit dem Verf. übereinstimmt, doch dagegen protestieren, dafs der Physik eine so absolut entscheidende Rolle gegeben wird. Die Kenntnis der Hyperbel z. B. ist nicht blofs zur Abrundung und für eine Reihe spezifisch mathematischer Aufgaben wie das Taktionsproblem notwendig, sie spielt gerade auf praktischem Gebiet, wo es auf geometrische Darstellung von Rechnungsresultaten ankommt, eine gewaltige Rolle, die oft überraschend zur Klärung von schwierigen Verhältnissen, z. B. in der Nationalökonomie, beiträgt. Der Begriff der allgemeinen Bildung ist ja aufserordentlich dehnbar, aber wie eine Hyperbel aussieht und wie si zu zeichnen ist, das zu wissen ist gewifs noch nötiger wie manche Satz, der nur einmal in der Physik gebraucht wird. Sachlich ist ja de Verf. auch hierin mit dem Berichterstatter einig, nur möchte ein wenig umsichtiger Anhänger seiner Idee denn doch allzuradikal mit Ausmerzur von Sätzen vorgehen, die den mathematischen Lehrstoff nicht blofs meth

disch, sondern sachlich verkümmern würden. Für die Aufgaben aus der angewandten Mathematik verlangt Richter durchaus konkrete wirkliche Zahlen. Die Beispiele müssen an sich wertvoll sein, es darf nicht mit rein erfundenen oder unwahr genauen Zahlen gerechnet werden. Die Aufgaben können in mäfsiger Zahl dem systematischen Unterricht eingefügt werden, sind aber besonders im Zusammenhang am Schlufs des Schuljahres zu üben und bieten dadurch zugleich eine gute Vorbereitung für die schriftliche Prüfung, in der thunlichst nur Aufgaben aus der angewandten Mathematik zu stellen sind. Freilich wird man in der gymnasialen Untersekunda und in kombinierten Primen wenig Zeit dazu haben, und da kann recht wohl auch die etwa vorhandene Zeit nach der mündlichen Prüfung noch dafür ausgenutzt werden. Bei der grofsen Wichtigkeit des Gegenstandes sei es gestattet, hier noch einige Einzelheiten hervorzuheben, die sich besonders auf den Gymnasial-Unterricht beziehen. Aus der Planimetrie sind fortzulassen: die Inkongruenzsätze, die Sätze vom Sehnen- und Tangentenviereck, die Verwandlung der Figuren, die Erweiterung des Pythagoras, der Satz von den Höhen des Dreiecks, bei der Berechnung von π das Fünfeck und Zehneck, das ganze Pensum der Gymnasial-Obersekunda, nachdem in O III die Ähnlichkeitslehre bis zum Sehnensatz abgeschlossen ist. Die planimetrischen Konstruktionsaufgaben sind entbehrlich, sollen aber doch nicht ganz gestrichen werden. Die Fundamentalkonstruktionen sollen in IV, in U III die systematische Lösung durch Analysis, Konstruktion, Beweis und Bedingung gelehrt werden, wobei 5 geometrische Örter ausreichen. Wichtig sind die Kreisaufgaben r a α, wobei je eins als Datum der beiden anderen erscheint. In O III soll zum Verständnis gebracht werden, dafs ein Dreieck durch zwei Stücke nach Form oder Inhalt, durch drei Stücke in beiden Richtungen bestimmt ist. Alle Aufgaben über Verwandlung der Figuren sind überflüssig. Desgleichen alle, bei denen andere Stücke als Seiten, Winkel, Höhen, Flächen vorkommen. Letzteres gilt auch besonders für die Trigonometrie, welche auf die 4 Hauptfälle zu beschränken ist. Berechnung von Vier- und Vielecken bleibt am besten fort, jedenfalls werden keine Formeln dafür entwickelt. Aus der Goniometrie sind die Funktionen drei- und mehrfacher Winkel auszuscheiden. Was zur Auflösung von Gleichungen aus goniometrischem Gebiet nötig ist, ist bei diesen zu behandeln. Die Trigonometrie ist zunächst an nicht eingekleideten Aufgaben zu üben. Anwendung ist zuerst auf Physik zu machen: Parallelogramm, Winkelhebel, schiefe Ebene, Stärke der Beleuchtung, Tangentenbussole u. a., dann auf mathematische Erdkunde, Entwerfen von Kartennetzen, zahlreiche Aufgaben ietet z. B. Breusings Steuermannskunst, Geodäsie u. a. Für die Koordi-atengeometrie in der Gymnasialprima wird folgende Stoffauswahl ge-roffen: Ableitung der allgemeinen Gleichung einer geraden Linie, der Gleichung einer geraden Linie, die durch zwei gegebene Punkte geht, des Ausdrucks für die Tangente des Winkels, welcher von zwei durch ihre Gleichungen gegebenen Linien gebildet wird, der Gleichung eines Kreises und

einer Tangente an denselben. Die Mittelpunkts-Gleichungen der Ellipse und Hyperbel und die Scheitelgleichung der Parabel sind in einfachster Form bei rechtwinkliger Koordination aus ihren Definitionen als geometrische Orte zu begründen, und ferner die Gleichungen der Tangenten an die drei Kurven und mit Hilfe dieser Gleichungen der Satz von den Winkeln, welche die Tangenten mit den Brennlinien bezw. dem Durchmesser bilden. Wünschenswert erscheint die Entwickelung der Polargleichung und die Entstehung der Kurven durch Schnitte eines geraden Kreiskegels, sowie die Erklärung der drei Namen durch die Scheitelgleichungen. Die Gleichungen der Kegelschnitte können sofort bei praktischen Aufgaben Verwendung finden: Hauptaufgaben bieten die Planetenbahnen, die Wurfparabel und der parabolische Spiegel.

W. Roudolfs *Stoffverteilung* bietet auch für die Geometrie eine gute Ergänzung des Lehrplanes. Vortrefflich ist die Beschränkung des planimetrischen Stoffes in der Tertia, und die eingehende Darlegung, die fast ein Lehrbuch ersetzt, kann zur Lektüre warm empfohlen werden. Dagegen hält der Berichterstatter die ganzen Forderungen für das Ober-Gymnasium für zu hoch. Selbst auf einer Realanstalt wird man nur weniges aus der analytischen Geometrie zu dem hier Verlangten noch zuzufügen brauchen. Der Verfasser, welcher diesen Lehrplan in einer kombinierten Prima von 39 Schülern durchgeführt hat, ist eben ein übernormaler Lehrer mit ungewöhnlich befähigten und vorbereiteten Schülern.

Da es ihm nicht möglich gewesen ist, durch einfaches Ausscheiden aus vorhandenen Lehrbüchern (Kambly) die wünschenswerte Kürze für den *planimetrischen Anfangsunterricht* zu erreichen, hat G. Scheidemantel in einer Programmabhandlung — und dafs es nicht gleich ein Lehrbuch geworden, verdient besondere Anerkennung — einen nicht ganz neuen, aber von ihm jedenfalls vollständig neugefundenen Weg eingeschlagen. Er geht vom Dreieck aus und schliefst an dies die Lehre von den Winkeln und den Parallelen an. Auch konstruiert er zuerst die Figuren und läfst dann aus der Konstruktion die Sätze sich ergeben. Insofern als der Kreis benutzt, aber nicht grundsätzlich die Kreislehre an die Spitze gestellt wird, ist das System inkonsequent, hat aber den Vorteil, sich dem üblichen Lehrgang anzupassen. Den gestreckten Winkel mit π zu bezeichnen, hat vielleicht eine Zukunft; gegenwärtig wird die Neuerung nicht viel Liebhaber finden. Dafs das Parallelenaxiom in dem Satz von der Winkelsumme des Dreiecks liegt, hätte der Verf. vielleicht hervorheben können, um nicht in den Verdacht zu kommen, es übersehen zu haben.

O. Bürklen steht in der *Behandlung der vier Kongruenzsätze* auf dem Standpunkt, dafs die Kongruenz durch gedachte oder wirkliche Deckung bewiesen werden mufs, eine Ansicht, der ja auch die Mehrzahl der Lehrbücher huldigt. Aus diesem Grunde werden seine Ausführungen vielfach Verwendung finden können. Wenn auch nicht prinzipiell, doch in der Ausführung neu ist sein Weg, von der Betrachtung der Gleichheit vor

Winkeln und Strecken zur Flächengleichheit und Kongruenz zu gelangen. Jeder Kongruenzsatz wird durch eine entsprechende Konstruktion eingeleitet, die den Beweis des Satzes vorbereitet. Auch er stellt die Lehre vom Kreis nicht an die Spitze, wodurch er für die Konstruktionen eine nach des Berichterstatters Meinung einwandsfreie Grundlage gewonnen hätte. Der vierte Kongruenzsatz wird erst allgemein bewiesen, dann für den der gröfseren Seite gegenüberliegenden Winkel spezialisiert. In einem *Rautengeometrie* überschriebenen Aufsatz empfiehlt Streit für praktische geometrische Übungen im Freien eine Leine von 20 m Länge, die an jedem Ende und in der Mitte einen Ring hat, mit deren Hilfe man eine Reihe von Aufgaben u. a. eine mechanische Drittelung des Winkels lösen kann. In einer sehr anerkennenden Besprechung von H. Schottens vergleichender Planimetrie fügt S. Günther aus früherer Unterrichtspraxis einen methodischen Wink ein: Bei Betrachtung der Lage zweier Kreise lege man die Vorgänge bei einer Sonnenfinsternis zu Grunde. Pietzker erklärt eine Pyramide für gerade, wenn ihre Seitenflächen gleiche Neigung gegen die Grundfläche haben, d. h. wenn die Grundfläche ein Tangentenpolygon und der Mittelpunkt des Kreises Fufspunkt der Höhe ist. Danach könnte eine rechteckige nicht quadratische Pyramide nie gerade sein, was dem Gemeingebrauche widerspräche. E. Jackwitz zeigt, wie man die Benutzung des Cavalierischen Prinzips durch eine elementare Integration umgehen kann. Er giebt danach eine Raumbestimmung für Pyramide, Kugel und Kalotte, erhebt aber für seine Arbeit ausdrücklich nicht den Anspruch der Neuheit. Sauer bringt unter seinen „Mifsbräuchen“ auch einige geometrische Inkorrektheiten zur Sprache; Franz empfiehlt die Worte Gerade, senkrechte Parallele wie das Wort Ebene, d. h. als Hauptwörter zu betrachten und demgemäfs zu deklinieren.

Auf Thiemes Vorschlag hat die Mathematiker-Versammlung einstimmig empfohlen, zwar die sexagesimale Teilung für die Grade beizubehalten, für die Unterabteilungen aber aufzugeben und durch die centesimale zu ersetzen. Ob die Schule hier vorangehen kann, scheint trotzdem zweifelhaft. Nicht nur die Tabellen, auch die Instrumente werden die alte Einteilung noch lange in Geltung erhalten, wenn nicht eine energische Entscheidung von oben herab wie bei der Thermometerskala Wandel schafft. Dann aber liegt kein Grund vor, den alten Grad zu schonen. H. Klaas bestimmt das Volum der körperlichen Kugelzone durch Zerlegung in Kegelstumpfe und Addition zweier arithmetischen Reihen höherer Ordnung. Diese werden vorher durch eine Zerlegung der Quadrate und Kuben summiert. Für die Schule dürfte Martus' Ableitung vorzuziehen sein, bei welcher der Kegelmantel mit Hilfe der eingeschriebenen Kugel quadriert wird. Auf H. Wieners sinnreiches Verfahren, durch Kniffen eines länglichen rechteckigen Papierstreifens die Netze der platonischen Körper zu erhalten, sei hingewiesen. Ducrues Universalträger für stereometrische Fadenmodelle sucht Rinecker durch Einschieben eines zweiten Gitters zu vervollkommnen. Allerdings gelingt da-

durch die Ableitung der Newtonschen Formel für das Prismatoid, aber der Apparat wird auch erheblich komplizierter. Die mechanische Werkstatt von Böhm & Wiedemann hat auch eine verkleinerte Ausgabe für die Hand der Schüler angefertigt. Schroms Ellipsograph wird von J. Meixner als brauchbar empfohlen.

II. Lehrmittel.

I. Rechnen.

H. Drefslers *Leitfaden zum Unterricht im Rechnen* ist zwar zunächst für Seminare bestimmt, aber in jeder höheren Lehranstalt brauchbar. Das kleine Heft bietet strenge Erklärungen, klare Regeln und gute Rechenhilfen. Die kurze Darstellung der bürgerlichen Rechnungsarten auf 7 Seiten giebt in wissenschaftlich unanfechtbarer Form durch praktische Beispiele Ausreichendes selbst für Oberrealschulen. Die Aufstellung eines Kontokorrente ist zwar nicht gezeigt, aber genügend vorbereitet. Die Selbständigkeit des Verfassers bei gründlicher Benutzung neuerer Werke zeigt besonders seine Behandlung der periodischen Dezimalbrüche. Er dringt darauf, dafs diese vor der Multiplikation und Division in gemeine Brüche verwandelt werden, und zeigt, wie der kleine Umweg rascher zu besseren Resultaten führt, als die Rechnung mit der abgebrochenen Zahl.

J. Mayenbergs *Begriffe und Regeln aus der Arithmetik* behandeln besonders die Brüche. Die kurze Einleitung über die vier Grundrechnungsarten mit unbenannten und benannten Zahlen, sowie über die Teilbarkeit der Zahlen und der Schlufs über Proportionen bieten gute Regeln zum Auswendiglernen. Mit der Teilbarkeit im besonderen beschäftigte sich E. Grohmann in einem Aufsatz der ZR. Läfst 10^x bei der Division durch p den Rest y, so ist nicht nur $10^x - y$, sondern auch $10^{2x} - y^2$ usw. durch p teilbar. Dies giebt ein Mittel, die Teilbarkeitsregeln für beliebige Zahlen abzuleiten.

Recht geeignet für Vorschulen höherer Lehranstalten scheint A. Henschels *Fibel für den ersten Rechenunterricht.* Die übersichtliche Anordnung und der verschwenderisch weite Druck erleichtern dem Kinde die Benutzung der Hefte. Speziell für Württemberger höhere Schulen sind M. Fetschers *Aufgaben für den Rechenunterricht* bestimmt. Der vollständige Schlüssel wird dem Lehrer willkommen sein; dafs er aber durch jede Buchhandlung, also auch von Schülern bezogen werden kann, wird manchem ein Grund sein, die Hefte nicht einzuführen

Jos. Mayers *Sammlung von arithmetischen Aufgaben* mit den notwendigsten Definitionen und Gesetzen für Mittelschulen erscheint in dritter Auflage als 12. Auflage der Paul Hutherschen Aufgabensammlung. Die Regeln sind kurz und treffend. Die nackten Aufgaben sind weniger zahl

reich aber ausreichend, die eingekleideten in grofser Menge und Mannigfaltigkeit vorhanden. Man kann das Buch fast wie ein Lesebuch benutzen. Freilich kommen die verschiedenen Gebiete manchmal bunt durcheinander und Abwechslung ist mehr als nötig vorhanden. Die Zahlen sind aber der Wirklichkeit entnommen, oder ihr mit Wahrscheinlichkeit nachgebildet. Die Lehre von den Proportionen ist ausführlicher, die der kaufmännischen Rechnungsarten kürzer wie gewöhnlich berücksichtigt. Dafs die Kettenbrüche einen Platz gefunden, verwundert im ersten Augenblick. Zu schwer sind sie ja auch für Mittelschulen nicht. Das Buch ist für „Mittelschulen“ bestimmt, Berichterstatter trägt kein Bedenken, es für Unter- und Mittelklassen höherer Lehranstalten zu empfehlen.

A. Donadts *Rechenbuch für höhere Schulen* bereitet besonders auf den mathematischen Unterricht vor. Die Regeln sind durch geeignete Fragen über dieselben angedeutet. Die Neubearbeitung der *Böhmeschen Rechenbücher* von K. Schaeffer ist für Seminare empfehlenswert. Es werden zahlreiche vollständig, oft auf mehrere Arten gelöste Aufgaben geboten und die Anweisungen auch in Worten gegeben. Die „Raumberechnungen“ enthalten die betreffenden Abschnitte aus Planimetrie und Stereometrie zum Teil mit Beweisen oder Andeutungen zur Führung derselben.

R. Olbricht hat seine Methode, Regeldetriaufgaben mittels Proportionen (die aber nicht angesetzt, sondern in der Aufgabe durch Striche angedeutet werden, welche die Faktoren eines Produktes verbinden) zu lösen, auf *Prozent, Zins- und Diskontrechnung* in einer Programmabhandlung ausgedehnt und ein ausführliches *Lehrbuch der Prozent- und Zinsrechnung* nach System Kleyer bearbeitet. Das Verfahren ist sehr praktisch, aber rein mechanisch, nachdem einmal die Aufgabe in korrekter Form hingeschrieben und festgestellt ist, ob ein direktes oder umgekehrtes Verhältnis vorliegt. Zu rascher und sicherer Lösung führt es auch bei recht komplizierten Aufgaben der bürgerlichen Rechnungsarten und ist stets anwendbar. Wo die Lösung solcher Exempel Selbstzweck wird, ist sein Verfahren zur Einführung zu empfehlen. Auf Gymnasien wird es nicht zur Verwendung kommen können; denn der Schlufs auf die Einheit ist doch ein zu wichtiges Bildungsmittel, um ganz übergangen zu werden, und nach diesem auch noch Olbrichts Methode nicht nur zu lehren, sondern zu üben wird nur auf Realschulen möglich sein. Für den Lehrer ist die Kenntnis dieses die alte Proportionsrechnung in praktischer Form auferweckenden Verfahrens nützlich.

Aus Heinze und Hübners Rechenbuch lag die Lehrerausgabe der Einführung in die *Kranken-, Unfall-, Invaliditäts- und Altersversicherung* vor, zugleich die Gesetze, Erläuterungen und Aufgaben in hinreichender Anzahl nebst den Resultaten bietend. Eine wissenschaftliche Ergänzung, die in oberen Klassen Verwendung finden kann und besonders für den Praktiker brauchbar ist, bieten Marbachs *Grundtafeln für Sterbe- und Krankenkassen.*

2. Gesamtgebiet der Mathematik.

Die neuen Lehrpläne haben eine Anzahl von Lehrbüchern hervorgerufen, welche den Lehrstoff nach Klassen gruppieren und so in einem Band Arithmetik, Algebra und Geometrie behandeln. Das ist schon früher geschehen, z. B. von Strübing und Hülsen für die Kadettenanstalten, auch Mehler giebt die Arithmetik zwischen Planimetrie und Trigonometrie und Holzmüller folgt ihm darin insofern in seinem *Methodischen Lehrbuch der Elementar-Mathematik*, als er die arithmetischen Pensen der Tertia und Sekunda, wenn auch untereinander getrennt, doch als Ganzes auf die Planimetrie folgen läfst, während Bussler in seinen *Elementen der Mathematik* für das Gymnasium und ebenso Sonne und Sänger in ihren *Mathematischen Repetitionsheften* Planimetrie und Arithmetik erst für Untertertia, dann für Obertertia erledigen. Das letztere Verfahren hat ja den Vorzug, dem Schüler wie dem Lehrer das Pensum recht klar vor Augen zu führen; dann mufs sich der Verfasser aber auch entscheiden, ob er sein Lehrbuch für Gymnasien oder Realanstalten bestimmen will, was überhaupt wünschenswert ist. Bussler hat dies gethan, Sonne und Sänger schwanken noch auf dem Titel, befolgen aber thatsächlich den Lehrplan der Gymnasien. Was für die einzelne Klasse ein Vorteil ist, wird bei der Repetition ein Nachteil, und den Eindruck des Zerrissenen kann man nicht ganz überwinden. Holzmüllers Verfahren hat sich jedenfalls bereits bewährt, über das andere mufs erst die Erfahrung entscheiden. Die Verhältnisse an den Kadettenanstalten sind nicht einmal für die sämtlichen militärischen Lehranstalten mafsgebend, denn derselbe Verfasser Hülsen hat mit Coler zusammen für die Kriegsschulen ein streng systematisches Lehrbuch geschrieben, und auch von Hallersteins Arithmetik ist in diesem Jahre eine gesonderte, sehr erweiterte Auflage erschienen, die keine Geometrie enthält. Lehrbücher, welche die verschiedenen Teile der Geometrie zusammenbehandeln, hat es schon immer in grofser Anzahl gegeben, auch hier ist bei manchen neuerdings die Teilung nach Klassen eingeführt, doch sollen dieselben erst später behandelt werden, ebenso Bücher, die zwar das ganze Gebiet, aber in getrennten Heften geben, wie Schwering.

Ein hervorragendes Werk ist Holzmüllers *Methodisches Lehrbuch*, für Realanstalten mindestens eins der besten. Treffliche methodische Winke enthält das gesondert für Lehrer erschienene Begleitwort. Besonders zukünftige Verfasser von Lehrbüchern sollten es nicht ungelesen lassen, und auch wenn man Holzmüllers Buch nicht benutzen will, kann man viel daraus lernen. Sehr richtig ist auch die Bemerkung in der Einleitung, dafs die Elementarmathematik nicht eine einzige Kette, sondern ein vielfach verzweigtes Netz von Wahrheiten bietet. Mehr Widerspruch dürfte die Behauptung finden, dafs die neuen Lehrpläne der individuellen Ausgestaltung hinreichend Spielraum gewähren. Vor Schülern seine Bedenken über dieselben auszusprechen, bleibt allerdings ein Fehler, auch wenn ihn so hervorragende Meister wie Martus und Erler begehen. Einen bekannten

Stein des Anstoſses, die Körperberechnung, sucht Holzmüller dadurch zu entfernen, daſs er sagt: „Wo sich Gelegenheit bietet, Flächen und Körperberechnungen einzuflechten, muſs sie benutzt werden. Eine schlimmere Prinzipienreiterei kann man sich kaum denken, als die darin liegende, daſs man alle Körperberechnungen und Raumbetrachtungen bis zur Sekunda zurückstellt, weil die Stereometrie erst dort im Lehrplan steht.“ Wenn er mit der Zahl π schon früh auf dem Wege der praktischen Messung bekannt macht, so möchte der Berichterstatter nur vorschlagen, stets $3^1/_7$ zu sagen. Können doch selbst Verfasser von Lehrbüchern es nicht fassen, daſs π eine ganz bestimmte Zahl ist, was man äuſserlich dadurch andeutet, daſs man sie vor einen Buchstabenausdruck setzt, wie jeden anderen Zahlenkoeffizienten. Aber wie oft findet man $2r\pi$! Faſst man Holzmüllers Buch als für Realanstalten bestimmt auf, so verdient es das rückhaltloseste Lob. Das Quartanerpensum bietet einen weitgehenden propädeutischen Kursus, aber es werden nicht alle möglichen Körper, sondern nur der Würfel, dieser aber gründlich betrachtet. Es ist wirklich ein kleines Meisterstück, und wenn man auch dies und jenes vielleicht zu weitgehend findet, wie etwa die Symmetrie-Betrachtungen, auf die übrigens später kein übertriebener Wert gelegt wird: der so in die Mathematik eingeführte Schüler muſs Lust und Liebe zu dem Fach gewinnen, dessen Wahrheiten ihm nicht eingetrichtert werden, sondern die er frei und sicher durch Beobachtung und einfache Schlüsse ableitet. Eine kurze Betrachtung der Kugel führt dann zum Kreis und erst nach der Kreisteilung zum Winkel, zu den Fundamentalaufgaben und Dreieckskonstruktionen. Nicht ganz so vom Herkömmlichen abweichend ist der weitere Lehrgang. Recht viel Überflüssiges ist ausgeschieden, einiges sonst Übergangene oder nebenbei Erwähnte hervorgezogen. Für die Arithmetik ist die häufige Verwendung von Zahlenbeispielen, die Weglassung aller vergeblichen Versuche, zweckmäſsige Erweiterungen als notwendige zu beweisen, charakteristisch. Die Trigonometrie ist kurz und enthält das Nötige. Die Stereometrie legt Nachdruck auf Zeichnung sogar nicht ganz einfacher Körper, wie Würfel mit eingeschriebenem Oktaeder und Tetraeder, Granatoeder und Pentagondodekaeder sowie Ikosaeder. Allerdings werden hierbei zugleich die Hauptsätze über die Lage von Geraden und Ebenen im Raum erledigt. Der Satz des Cavalieri wird planimetrisch vorbereitet, Archimedes' schöne Berechnung des Kugelvolums macht den Schluſs. Einige wenige Übungsaufgaben sind den vollständig durchgeführten hinzugefügt, doch will Holzmüller nur ein System, nicht gleichzeitig eine Aufgabensammlung bieten.

Busslers *Elemente der Mathematik* erscheinen in drei mäſsig starken Büchern, das Pensum des Untergymnasiums bis Untersekunda, das Pensum des Obergymnasiums und eine *Sammlung mathematischer Aufgaben* für das letztere enthaltend. In den ersten Teil sind Aufgaben mit aufgenommen, die für Planimetrie und Trigonometrie ausreichen, für die Körperberechnung ist vielleicht an die Benutzung eines Rechenbuches, für die

Arithmetik jedenfalls an eine Aufgabensammlung gedacht, wenn es auch nicht in der Einleitung erwähnt ist. Das Buch ist nur für Gymnasien bestimmt und zeichnet sich im ersten Teil durch mafsvolle Beschränkung auf das Nötige und gründliche Behandlung desselben aus. Im zweiten Teil ist eine Neigung, das Pensum auszudehnen, unverkennbar, und noch stärker tritt diese in der Aufgabensammlung hervor. Was hier geboten wird, reicht für eine Oberrealschule aus, ja enthält vieles, was man auch dort nicht braucht. In der sphärischen Trigonometrie wird man ganz schwindelig vor Formeln. Wenn nun gar ein Unglückswurm von Abiturient auf die Idee verfällt, er müsse alle die Aufgaben der Sammlung, vielleicht mit Ausnahme der durch ein Kreuz gekennzeichneten, durchgerechnet haben — und der Verfasser hat das Werk ausdrücklich für die eigene selbständige Übung des Schülers bestimmt — so wird das entweder zu einer mafslosen Überbürdung führen, oder der Junge wird eine solche Todesangst vor dem Examen bekommen, dafs er aus lauter Verwirrung nichts leistet. Dafs überhaupt in den Abiturientenaufgaben besonders der Gymnasien ein Krebsschaden liegt, den der einzelne einsichtige Mathematiklehrer kaum abstellen kann, soll doch wenigstens einmal wieder ausgesprochen werden. In Busslers Sammlung finden sich eine Reihe anregender Aufgaben, die Trigonometrie, Stereometrie und Physik kombinieren. Diese sind meist nicht so schwer. Auch in dem Lehrbuch sind einzelne Kapitel, wenn man nicht den Mafsstab für den Gymnasiasten daranlegt, mustergültig, zum Beispiel die Sätze aus der neueren Geometrie. Das Buch ist brauchbar; im zweiten Teil und in den Aufgaben mufs der Lehrer aber selbständig weitgehend Kürzungen vornehmen.

Ein originelles Werk sind Sonne und Sängers *Mathematische Wiederholungshefte*. Zunächst fällt auf, dafs die rechte Seite unbedruckt gelassen ist. Dieselbe ist zur Aufnahme von Bemerkungen, die der Lehrer diktiert, wohl auch für Figuren bestimmt, welche in dem Buche nicht geboten sind. Es ist schwer, die Eigenart des Buches zu schildern. Die Erklärungen und Sätze sind bald ausführlich gegeben, bald angedeutet, bald in Frageform gekleidet. Die Vorbereitung auf die mündliche Abschlufsprüfung scheint eine grofse Rolle zu spielen. Es gehört eine grofse Selbstverleugnung eines Lehrers dazu, nach den Heften zu unterrichten, aber vielleicht wird er von Erfolg belohnt. H. Schotten empfiehlt die Lehrmethode gelegentlich. Besonders gelungen erschien die Übersicht über die arithmetischen Operationen, die Einleitung in die logarithmische Rechnung und die dafür gebotenen Schemata, die Beschränkung in Trigonometrie und Stereometrie. Bisher sind Heft 1 bis 4 erschienen, für Quarta bis Untersekunda bestimmt.

Auch Reums *Mathematischer Lernstoff für den Untersekundaner* mufs hier erwähnt werden, da er neben der Trigonometrie und Stereometrie die Lehre von den Potenzen, Wurzeln, Logarithmen und von den quadratischen Gleichungen enthält. Es ist für alle Arten höherer Lehranstalten bestimmt und daher für Gymnasien, als zu viel bietend, nicht zu

empfehlen. Auf Realanstalten mufs man entweder auf das schiefwinklige Dreieck in der Trigonometrie ganz verzichten — es lassen sich ja die Aufgaben durch Zerlegung in rechtwinklige Dreiecke lösen — oder man mufs neben dem Sinussatz auch den Kosinussatz geben. In der Stereometrie wird nach alter Methode mit den sogenannten offenen Gebilden begonnen. Die Anleitung zum Zeichnen findet eine unerfreuliche Illustration durch die mangelhaften Zeichnungen des Buches. Auch die quadratischen Gleichungen sind eigentümlich eingeleitet: „Ist $x = 11$ und zugleich $x = 5$." Die Schwierigkeit der quadratischen Gleichung liegt allerdings darin, dafs es die Verbindung zweier Gleichungen ist, in denen das x ganz verschiedene Werte hat, aber eben niemals zugleich, sondern entweder den einen oder den anderen. Es mufs heifsen, ist $x_1 = 11$ und $x_2 = 5$ und setzt man dann in der Produktengleichung sowohl für x_1 als auch für x_2 das nunmehr zweideutige x ein usw. Dafs man die schräge Parallelprojektion in wenigen Stunden allen Schülern, auch Gymnasiasten, bis zur Zeichenfertigkeit beibringen kann, würde der Verfasser nicht behaupten, wenn er einmal Zeichenunterricht erteilt hätte. Weniges ist so rasch erklärt, auch vielleicht theoretisch begriffen und so langsam in die Praxis übersetzt. Das Buch wird trotzdem Liebhaber finden, weil es das ganze Pensum für die Prima der Realschulen bezw. die Untersekunda von Realanstalten enthält, und gerade ein solches nicht existiert. Die meisten beschränken sich auf Trigonometrie und Stereometrie.

Schon in fünfter Auflage ist in Taschenformat ein *Formelbuch*, enthaltend die hauptsächlichsten Formeln, Sätze und Regeln *der Elementarmathematik* zum Gebrauch an Realschulen und Gymnasien, von Carl Neumann erschienen. Durch übersichtliche Anordnung ist die Auffindung erleichtert. Es enthält das gesamte Pensum der höheren Lehranstalten, für Gymnasien sehr reichlich, für Oberrealschulen stellenweise dürftig, aber noch so knapp hinreichend. Als Schulbuch es geradezu einzuführen, ist nicht unmöglich, aber eigentlich ist es wohl mehr zum Nachschlagen oder zur Repetition bestimmt. Schade, dafs es nicht eine kleine vierstellige Logarithmentafel für Zahlen und goniometrische Funktionen enthält.

Ligowskis *Taschenbuch der Mathematik* enthält Tafeln und Formeln zum Gebrauch für den Unterricht an höheren Lehranstalten und zur Anwendung bei Berechnungen. Aufser zahlreichen weitgehende Bedürfnisse befriedigenden vierstelligen Tafeln ist eine vollständige Arithmetik bis zu den hyperbolischen Funktionen und Gleichungen vierten Grades, eine Formelsammlung für Trigonometrie und Stereometrie, ein ›llständiger Lehrgang der analytischen Geometrie und Infinitesimalrechung gegeben. Für die Schule geht es also viel zu weit, einzelnen :hülern kann es aber, wie dem Lehrer und Praktiker gute Dienste isten.

F. Wallentins *Auflösungen zu den Maturitätsfragen* aus der athematik sind bereits in zweiter Auflage erschienen, ein Zeichen, wie

eine solche vollständige Ausrechnung vielen willkommen ist. Die Maturitätsfragen selbst sind ja allerdings dann nicht mehr, wie die Martusschen für den Klassenunterricht verwendbar.

Ein nicht näher genannter F. R. hat sich derselben Aufgabe für die *Mathematischen Absolutorialaufgaben der bayerischen Realschulen* unterzogen und die *Lösungen* vollständig veröffentlicht. Warum anonym? Das macht den Eindruck, wie wenn man es mit einem verbotenen Werk zu thun hat, wozu doch kein Grund vorliegt. Es ist schade, dafs der Verfasser nicht stofflich geordnet hat und in einem Inhaltsverzeichnis Jahrgang und Nummer der gestellten Aufgabe angiebt. Der kurze Anhang über die wichtigsten Regeln und Formeln ist recht praktisch.

3. Arithmetik und Algebra. Logarithmen.

K. Schwerings *Anfangsgründe der Arithmetik und Algebra* für höhere Lehranstalten nach den neuen Lehrplänen sind ein vortreffliches Lehrbuch mit zahlreichen durchgeführten Beispielen, aber absichtlich ohne Übungsaufgaben. Das Buch ist kurz, klar, eigenartig. Vieles wird fortgelassen, womit sonst oft schöne Zeit unnütz verbraucht wird, manches wird auch geboten, was nur an besonders in Bezug auf Lehrer und Schüler begünstigten Gymnasien erwähnt oder behandelt werden kann. Für Realanstalten wird es einiger Ergänzungen bedürfen, ist aber immer noch brauchbar. Als glückliche Einzelheiten seien erwähnt die beständige Anknüpfung an das Rechnen, an bestimmte Zahlen, die grundsätzliche Voranstellung der Gleichung bei Erweiterung des Zahlgebiets. Der binomische Lehrsatz wird nicht auf dem Umweg durch die Kombinatorik, die nur anmerkungsweise behandelt ist, abgeleitet, ein Verfahren, welches für Gymnasien entschieden den Vorzug verdient und auch auf Realanstalten nützlich ist.

Auch Wallentins *Lehrbuch der Arithmetik* für die oberen Klassen der Gymnasien und Realschulen will eine Aufgabensammlung nicht entbehrlich machen, da es nur einige wenige Übungsaufgaben bei jedem Kapitel enthält. Das Buch ist ziemlich ausführlich, die Darstellung durchweg klar und korrekt, mit zahlreichen historischen Notizen durchsetzt. Die gründliche Einführung in den Gebrauch der Logarithmentafeln, die Beifügung einer Sterblichkeitstafel, gute graphische Darstellung der komplexen Zahlen werden allgemeine Billigung finden; die Einfügung der Determinanten wird manchem entbehrlich, die Behandlung der Reihen für Realanstalten etwas kurz erscheinen.

Gänzlich umgearbeitet und nicht unbedeutend erweitert hat B. Hülse *Hallersteins Lehrbuch der Elementarmathematik* für die Portepeefähnrichs- und Seekadettenprüfung. Zunächst liegt der erste Teil, die Arithmetik vor, welche Theorie, Beispiele, Übungsaufgaben in reichlicher Fülle und die Resultate derselben in einem besonderen Abschnitt bietet. O die Zerteilung der Wurzelrechnung je nachdem die Resultate rationa

irrational oder imaginär sind, in dieser Ausdehnung praktisch ist, mufs der Berichterstatter bezweifeln, da trotz alledem manches wissenschaftlich anfechtbar bleibt, wie die Begründung der Gleichung $\sqrt{-a} = \sqrt{a} \cdot \sqrt{-1}$ durch die Gleichung $\sqrt{ab} = \sqrt{a} . \sqrt{b}$. Die kubischen Gleichungen sind sehr hübsch behandelt, für die Fähnrichsprüfung sind sie freilich nicht notwendig und für Realanstalten ist das Buch doch nicht ausreichend.

Pözl und Efferts *Lehrbuch der allgemeinen Arithmetik und Algebra* enthält ebenfalls eine vollständige Aufgabensammlung. Die Regeln sind korrekt, manche gute Neuerung und Hervorhebung alter weniger bekannten Methoden verdient Erwähnung. Die Systeme quadratischer Gleichungen könnten beschränkt, die diophantischen Gleichungen zweiten Grades fortgelassen, die Reihenlehre, wenigstens für preufsische Realanstalten, etwas erweitert werden. Doch scheint das Buch auch so für höhere Lehranstalten benutzbar.

Von A. F. Haucks *Lehrbuch der Arithmetik und Algebra* bearbeitet von J. Brunotte ist die erste Abteilung des dritten Teiles in dritter, stark veränderter Auflage erschienen. Sie enthält die allgemeine Arithmetik bis zu den Operationen zweiter Stufe, die Quadrat- und Kubikwurzeln und die linearen Gleichungen mit einer Unbekannten. Für Gymnasien kann es der Berichterstatter nicht empfehlen, für Realanstalten bedingt, geeignet scheint es für Handelsschulen.

Heilermann und Diekmanns *Algebra*, Lehr- und Übungsbuch für höhere Schulen, hat in der sechsten, bezw. für den zweiten Teil vierten Auflage dadurch eine wesentliche Verbesserung erfahren, dafs es statt in drei Heften (vgl. Jb. III B245) in zwei mäfsig starken Büchern erscheint. Die Übungsaufgaben sind hinreichend zahlreich, ersticken aber den Text nicht. Determinanten, Kettenbrüche, diophantische Gleichungen wird ja mancher fortlassen. Den kubischen und biquadratischen Gleichungen ist nunmehr ihr Platz im System angewiesen, die Reihen finden gebührende Berücksichtigung. Das Buch ist sehr empfehlenswert, besonders für Realanstalten.

Lieber und Köhlers *Arithmetische Aufgaben* bieten keine Theorie, sondern nur Übungsstoff für IV bis OII. Besonders reichlich sind einfache Gleichungen ersten Grades vertreten, die sich in der That am besten zur Einführung und Übung der arithmetischen Sätze eignen. Ob die Rücksichtnahme auf mehrere Jahrgänge den starken Umfang der meisten Aufgabensammlungen rechtfertigt, möchte Berichterstatter bezweifeln. Wenn die Hefte, wie in vielen Anstalten Sitte ist, jährlich abgenommen werden, st die natürliche Quelle des Abschreibens verstopft — wer es wirklich larauf anlegt, kann es auch bei Aufgabenwechsel. Auch E. Schilke nacht gelegentlich in der Besprechung eines Buches in der ZG. larauf aufmerksam, dafs die dickleibigen Aufgabensammlungen mehr dazu lienen, den Mut herabzustimmen, als die Lust zu beleben. Besonderes ob verdient, dafs die Auflösungen der Lieber und Köhlerschen Auf-

gabensammlung, die nur für den Lehrer zu haben sind, sämtliche Resultate enthalten, bisweilen sogar mit kleinen Andeutungen über den Weg.

H. Schubert hat den im Vorjahre (Jb. VII, XII 22) gewünschten zweiten Teil seines *Auszuges der Aufgaben aus der Arithmetik und Algebra* für Real- und Bürgerschulen erscheinen lassen und damit ein sehr praktisches Übungsbuch für diese Lehranstalten geschaffen, dem recht weite Verbreitung zu wünschen ist, ebenso wie dem in dritter Auflage erschienenen *Übungsbuch f. d. Unterr. in der Arithmetik und Algebra* von L. Matthiessen, welches für dieselben Kategorieen von Anstalten bestimmt ist.

Von Fenkners *Arithmetischen Aufgaben* (vgl. Jb. IV, X 14) ist nun auch das Pensum der Prima für Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen erschienen. Die Sammlung berücksichtigt besonders die Anwendungen der Arithmetik auf Geometrie, Physik und Chemie, und giebt neben einer genügenden Anzahl von Aufgaben eine vollständige Theorie der betreffenden Kapitel. Es ist in erster Linie für Realanstalten geeignet, an Gymnasien könnten nur einige wenige Abschnitte des Buches Berücksichtigung finden. Die Maxima und Minima, die Kombinationslehre, binomischer Lehrsatz und Wahrscheinlichkeitsrechnung werden ausführlich, aber nicht unnütz breit behandelt. Da die Kettenbrüche nicht obligatorisch sind, hätten sie vielleicht gekürzt werden sollen, wenn der Verfasser zu ihrer Behandlung anregen wollte. Die Rechnung mit komplexen Zahlen und die Reihenlehre geht den kubischen und biquadratischen Gleichungen voraus; die in den Lehrplänen vorgeschriebene Reihenfolge kann aber trotzdem bei Benutzung des Buches beibehalten werden, da die Abschnitte hinreichend unabhängig von einander sind. Dafs in der Verwendung goniometrischer Substitutionen bei den kubischen Gleichungen Mafs gehalten worden ist, verdient Lob. Die numerischen Gleichungen höheren Grades sollten doch nicht ganz ausgelassen sein, wenn auch die graphische Lösung am besten an die analytische Geometrie angeschlossen wird. Die diophantischen Gleichungen machen den Beschlufs.

P. Michelsen hat *Die bestimmten algebraischen Gleichungen des ersten bis vierten Grades* für höhere Unterrichtsanstalten, sowie für den Selbstunterricht bearbeitet und ein sehr reiches Übungsmaterial hinzugefügt. Den unbestimmten Gleichungen ist ein Anhang gewidmet. Für Schulen ist das Buch zu ausführlich, für den Selbstunterricht vielfach nicht korrekt genug. Die Wurzel $x = 0$ wird fast stets vergessen: die Gleichung $x^3 + ax^2$ ist nicht ersten, sondern dritten Grades. Wenn eine Wurzel einer kubischen Gleichung α ist, so erhält man die anderen Wurzeln, indem man die kubische Funktion von x durch $x - \alpha$ dividiert; das ist gestattet, weil man, um die anderen Wurzeln zu finden, annehmen mufs, dafs x nicht gleich α ist. Der Verfasser dividiert aber die kubische Gleichung durch die Gleichung $x - \alpha = 0$. Dadurch erhält er den unbestimmten Wert 0/0. Dafs der Fehler von vielen gemacht wird, entschuldigt ihn nicht. Auch ist nicht scharf hervorgehoben, dafs es eir

unbeweisbarer Grundsatz ist, dafs jede Gleichung mindestens eine Wurzel hat, so dafs eben aus diesem Grundsatz die Notwendigkeit der Erweiterung des Zahlensystems folgt — nicht umgekehrt. $x + a = o$ führt auf die negativen, $x^2 + a^2 = 0$ auf die imaginären Zahlen, nicht mit Notwendigkeit, aber aus Zweckmäfsigkeitsgründen. Transcendent heifst nicht „das Gebiet des sinnlich Wahrnehmbaren übersteigend". Dafs die Messung des Kreisumfanges durch den Durchmesser weniger sinnlich wahrnehmbar ist, als die der Diagonale durch die Seite des Quadrats, möchte der Berichterstatter bezweifeln. Die Definition der transcendenten Gleichung ist vom Verfasser richtig gegeben, nur hätte er erklären müssen, was „auf algebraischem Wege" heifst, nämlich durch eine endliche Zahl von Operationen der beiden untersten Stufen und des Radizierens. Manches ist in dem Buch recht gut gelungen, so die Berechnung der Wurzeln aus dem Absolutglied. Die Cardanische Formel sollte nicht als solche benutzt werden, sondern ihre Entwickelung das Rechenschema für die Auflösung bilden. Dadurch werden in Zahlenbeispielen unnütze Umwege erspart. Die Formel für $\sin 3\alpha$ nur für spitze Winkel zu beweisen hat bei den kubischen Gleichungen, wo sie gerade auf überstumpfe Winkel angewandt werden soll, keinen Wert. Entweder setzt man die Bekanntschaft mit derselben voraus — leitet sie höchstens aus der Formel für $\sin(\alpha + \beta)$ algebraisch ab, indem man deren Gültigkeit für beliebige Winkel voraussetzt — oder beweist sie gerade für überstumpfe Winkel. Nützlich ist, dafs zu den Resultaten gleich die reduzierte Form der Gleichung hinzugefügt ist. Lehrer können dem Buche gute Aufgaben entnehmen, da es sehr sorgfältig durchgerechnet zu sein scheint und vorgenommene Prüfungen einzelner Aufgaben stets das angegebene Resultat lieferten.

Von Bardeys grofsem bekannten Werk *Algebraische Gleichungen nebst den Resultaten und den Methoden zu ihrer Auflösung* ist die vierte Auflage erschienen. Es wird den Aufgaben nicht eine allgemeine Theorie vorausgeschickt, sondern gleich zur Lösung komplizierter Fälle geschritten. Auf ein vollständiges Beispiel folgen dann mehrere ähnliche zur Übung. Die zahlreichen Hilfen und Regeln sind so auf das ganze Buch verteilt. Das Buch ist für den Lehrer ein nützliches, ja fast unentbehrliches Hilfsmittel, so lange noch in den Aufgabensammlungen und bei den Prüfungen ein solcher Sport mit schweren Aufgaben getrieben wird.

Nur die *Theorie der unendlichen Reihen, der Maxima und Minima,* enthält die Sonderausgabe aus Lieber und von Lühmanns Leitfaden der Elementarmathematik. Sie bietet genau das Pensum der Realoberprima und wird deshalb willkommen sein.

H. Staudachers *Lehrbuch der Kombinatorik* nach System Kleyer ist wohl die ausführlichste Darstellung dieses Gegenstandes und für Spezialisten und als Nachschlagewerk sehr zu empfehlen. Ausstattung und übersichtliche Anordnung verdienen Lob.

Für die *Schullogarithmentafeln* stellt J. Plafsmann eine Reihe

von Forderungen im Gm. zusammen. Die Seite soll 50 Zeilen haben, die Ziffern sollen deutlich, aber nicht zu grofs sein, damit der Zwischenraum nicht zu klein wird, die Einbände sind recht dauerhaft herzustellen. Für die Schule sollen überall fünfstellige Logarithmen mit vierstelligen Argumenten geboten werden. Berichterstatter empfiehlt für Gymnasien entschieden und für Realanstalten womöglich vierstellige, bei fünfstelligen Tafeln das erste, vielleicht auch zweite Hundert mit fünfstelligen Argumenten, bei vierstelligen mit vierstelligen Argumenten. Plafsmann giebt zu, dafs die Praktiker vielfach mit vierstelligen Logarithmen rechnen. Die Proportionaltafeln wünscht er auf die Seite, wo sie gebraucht werden. Da die rein centesimale Einteilung des Quadranten noch nicht Anklang gefunden, bleibe man besser auch bei Sekunden. Die natürlichen Werte der goniometrischen Funktionen müssen vorhanden sein, auch Sekans, Cosekans, Arkus und Sehne; desgleichen die natürlichen Logarithmen bis zu einer nicht zu niedrigen Grenze. Die Anleitung zur Benutzung der Tafeln soll nicht durch Formelsammlungen zur Eselsbrücke werden. Eine Tafel der Quadrate und Quadratwurzeln, Primfaktoren usw. kann wie die vorhergehenden dreist stereotypiert werden, nicht aber astronomische und physikalische Konstanten, die nach seiner Ansicht vielfach ebenso übertrieben zahlreich wie falsch mitgeteilt werden. Es schade nichts, wenn in einer Klasse mehrere Logarithmentafeln neben einander gebraucht werden. Letzteres dürfte in der Sekunda doch den Unterricht sehr erschweren.

Eine geradezu mustergültige *Vierstellige Tafel* ist die von C. Rohrbach zusammengestellte. Bei einem Preis von 60 Pf. wird das Nötige reichlich in vorzüglichem Druck und bequemster Anordnung geboten. Freilich ist das Format ja grofs Oktav (50 Zeilen), dafür ist aber auch bei den einfachen Logarithmen kein, bei den trigonometrischen wenig Umblättern nötig. Die natürlichen Logarithmen und die Quadrate sind bis 1000 gegeben, die Zinsfaktoren siebenstellig, physikalische und astronomische Konstanten bis zum Jahr 1900 ausreichend. Originell ist, dafs für die örtlichen Konstanten eine Tafel ohne Ziffern geboten wird, die dann nach Diktat des Lehrers auszufüllen ist.

Durch kleines, sehr handliches Format und guten Leinwanddeckel zeichnet sich H. Pitz' *Vierstellige Logarithmentafel* aus. Die Seite hat 30 Zeilen, die Ziffern sind gleich hoch, nicht zu klein, die Zahlen klar. Es wird erst die Tafel log sin α, dann die log tang α vollständig geboten, am Rand ist der Raum durch die Quadrate und Quadratwurzeln, Kuben und Kubikwurzeln ausgenutzt. Einige kleine nützliche Tafeln sind beigegeben. Das Heft ist empfehlenswert und sehr billig, die Annonce auf dem Deckel sollten wegbleiben. Ligowskis Taschenbuch der Mathematik, welches ebenfalls zahlreiche vierstellige Tafeln enthält, ist bereit oben besprochen worden.

L. Jelincks *Logarithmische Tafeln* für Gymnasien und Realschulen sind fünfstellig, und jedenfalls originell in der Anordnung, was abe

nicht unbedingte Anerkennung gefunden hat. Da 50 Zeilen auf der Seite zur Verfügung standen, die Grade aber nicht auseinandergerissen werden sollten, sind auf der oberen Hälfte die natürlichen Werte von 2 zu 2 Minuten, auf der unteren die Logarithmen von Minute zu Minute geboten. Dem Berichterstatter scheint der Gedanke gut, ob die Schüler sich leicht in den Tafeln irren, kann allerdings nur die Erfahrung entscheiden. Verschiedene Hilfstafeln wären besser ans Ende gestellt, wenn sie auch methodisch vor der eigentlichen Logarithmentafel benutzt werden, da sie später nie oder selten zur Anwendung kommen und das Auffinden der Haupttafeln erschweren. Eine Anleitung zum Gebrauch der Tafeln ist gesondert erschienen.

Die Voraussetzung für weitere Verbreitung der Centesimalteilung des Quadranten ist das Vorhandensein guter logarithmisch-trigonometrischer Tafeln. Dieselben existieren vierstellig und fünfstellig, aber die nötigste Tafel des Landmessers, die sechsstellige, fehlte bisher. Nunmehr hat W. Jordan ein wahres Prachtwerk *Logarithmisch-trigonometrische Tafeln für neue centesimale Teilung mit 6 Decimalstellen* berechnet und herausgegeben. Die Lehrerbibliotheken sollten sich dies Werk nicht entgehen lassen, da es einerseits die häufig gebrauchten sechsstelligen Logarithmen für fünfstellige Argumente enthält, andererseits die einzige erschwingliche gröfsere Tafel für Centesimalteilung des Quadranten bietet. In der Praxis wird sich das Werk bald genug Eingang verschaffen. Als Zeichen für den Decimalgrad ist ein kleines g, für $^1/_{100}$ c, für $^1/_{10000}$ cc gewählt.

4. Gesamtgebiet der Geometrie.

A. Pickels *Geometrie der Volksschule* verdient hier einen besonderen Platz, weil es ein des bekannten Pädagogen würdiges Buch ist, das den Mathematiklehrern aller Anstalten bekannt zu werden verdient. Es ist eine Anleitung zur Erteilung des geometrischen Unterrichts für Lehrer, zum Gebrauch an Seminaren bestimmt und bereits in 7. Auflage erschienen. Rein auf Anschauung gegründet vermeidet das dargestellte System das übliche sogenannte mathematische Beweisverfahren, ist aber dabei weit entfernt, unwissenschaftlich im bösen Sinne des Wortes vorzugehen, d. h. etwa nur die Sätze handwerksmäfsig aufzustellen und durch Proben als richtig darzuthun. Man kommt ja allmählich auch an den höheren Schulen zu der Einsicht, schon die Lehrpläne von 1882 und viele gute Lehrbücher forderten es, dafs für die Wirksamkeit euklidischer Beweise erst eine Basis geschaffen werden mufs, nicht blofs aus pädagogischen Gründen, sondern geradezu um der strengen Wissenschaft zu genügen. Wieviel man nun bei Beschränkung auf dies Verfahren erreichen kann, zeigt Pickels Buch. Das Werk enthält so viel Gutes, dafs einzelne Bemerkungen zu unterdrücken um so weniger Veranlassung ist. Die Zeichnungen sollten in Parallelperspektive, nicht in Malerperspektive geboten werden, damit auch der Schüler sie selbständig entwerfen kann. Auch

energischer gedruckt könnten die Figuren sein. Die Lehre vom Kreis mufs früher behandelt werden, ohne dieselbe schwebt jede Winkelmessung und Zeichnung in der Luft, ja eigentlich dürfte vor derselben nur Lineargeometrie betrieben werden. Wenn der Buchstabe π auch gar nicht genannt und der Wert $3\,{}^1/_7$ auch nur am Sehnensechseck und Tangentenquadrat wahrscheinlich gemacht und durch praktische Messung mit einem Faden an einer Holzscheibe bestätigt wird, ist eine hinreichende Grundlage für die praktische Cyklometrie gegeben. Besonders gelungen ist in Pickels Buch der kurze Abschnitt über die Ellipse. Dafs man dieselbe im mathematischen Unterricht der Mittelklassen auf den preufsischen Schulen so ängstlich umgeht, ist ein Vorurteil, mit dem man z. B. in Österreich längst gebrochen. Die Beschränkung, welche Pickel sich in der Stereometrie auferlegt, könnte für das Untersekundapensum in mancher Beziehung mustergültig sein. Wenn der Verfasser immer an Bekanntes anknüpfen will, so ist für den Würfel wohl nicht erst das Besuchen eines Denkmals mit würfelförmigem Sockel notwendig. Was man im Schulzimmer vorzeigen kann und was der Mehrzahl der Schüler, wenn nicht allen, aus dem Spiel bekannt ist, so weit herzuholen, heifst nicht an die Anschauung anknüpfen. An anderer Stelle, z. B. beim Trapez, wäre ein Hinweis auf Natur- oder Kunstgegenstände, die die betreffende Form haben, wünschenswert, weil der Lehrer sonst sich leicht mit der Zeichnung an der Wandtafel begnügen könnte. Für den Pythagoras ist Holzmüllers Verfahren auch anschaulicher, als die Zeichnung der kleinen Quadrate im Dreieck 3, 4, 5, obgleich letztere nicht fortzubleiben brauchte. Von den Ähnlichkeitssätzen genügte derjenige aus der Übereinstimmung der Winkel.

Ein ansprechendes Buch ist auch J. Streifslers *Geometrische Formenlehre* für die 1. österreichische Realklasse. Was in derselben geleistet wird, ist wirklich erstaunenswert. Sogar die einfachsten Lagen von Geraden und Ebenen im Raum werden behandelt. Einige beigegebene Tafeln bieten Flächenmuster zu Zeichenübungen. Mengers *Grundlehren der Geometrie* bieten den gesamten Lehrstoff der Realschulen für Geometrie und geometrisches Zeichnen, wozu auch die Elemente der darstellenden Geometrie gehören (vgl. Jb. III B263). Im Anschlufs hieran sei gleich ein drittes treffliches österreichisches Lehrbuch erwähnt, F. Hočevar, *Lehrbuch der Geometrie für Obergymnasien*, das in zweiter Auflage erschienen ist (vgl. Jb. IV, X S. 17, 18, 24, 28). Für Verfasser von Lehrbüchern nach den preufsischen Lehrplänen, denen bei der Kürze der Zeit die Erfahrung notwendig mangeln mufs, sei besonders auf die aus langjähriger Praxis hervorgegangenen österreichischen Instruktionen und Lehrbücher hingewiesen. Wieviel unnützes akademisches Zeug tragen wir oft in die analytische Geometrie hinein und verleiden oft schon bei der Behandlung der geraden Linie dem Schüler das ganze Gebiet.

K. Ebneters *Leitfaden für den Unterricht in der Geometrie* an (schweizerischen) Sekundarschulen besteht zunächst und hauptsächlich aus

einer Sammlung von Aufgaben für das Zeichnen, Messen und Rechnen, aus denen die Lehrsätze gewonnen werden, die in einem zweiten Teil übersichtlich mit Figuren zusammengestellt sind. Auch abgesehen von dialektischen Eigentümlichkeiten sind in dem Buch einige so grobe Sprachfehler, dafs sie kaum dem Drucker allein auf Rechnung gesetzt werden können.

H. Rumpen und A. Blinds *Lehrbuch der Geometrie* war ursprünglich für Realanstalten bestimmt und pafst auch in der Neubearbeitung, trotz der gegenteiligen Ansicht der Verfasser, nicht recht für Gymnasien. Statt einer sonst vielfach beliebten stereometrischen Einleitung wird zuerst ein guter Abschnitt über das Messen von Strecken und Winkeln geboten. Auch dieser Weg führt durch Anschauung in die Geometrie ein, und trotzdem der Würfel beinahe zum Symbol der neueren Methodiker geworden, kann man sich ebenso gut zunächst auf die Ebene beschränken. Die Konstruktionsaufgaben nehmen in dem Buch von Rumpen und Blind sehr viel Platz in Anspruch, sie überwuchern förmlich das Lehrgebäude. Die am Schlufs der Planimetrie gebotene Berechnung der Fläche eines Dreiecks, der Höhen und Radien bildet nachher auch die Voraussetzung der Trigonometrie. Nützlich ist die erstere gewifs, aber praktisch ist es, die letztere jedenfalls nicht blofs auf die Erinnerung aufzubauen, und dann läfst sich die Ableitung mit Hilfe des Kosinussatzes oder aus den Radien der Ankreise doch leichter bezw. eleganter machen. Sehr zu loben ist, dafs nicht gleich alle vier goniometrischen Funktionen eingeführt werden. Am besten wäre es, sich zunächst nur auf den Sinus zu beschränken. Die Ableitung der Funktionen stumpfer Winkel ist wenig gelungen. Die Stereometrie bietet das Pensum der Realanstalten in guter Abrundung.

B. Herchers *Lehrbuch der Geometrie* enthält in seinem ersten Heft von 80 Seiten die Planimetrie, die Trigonometrie des rechtwinkligen Dreiecks und die Körperberechnung und zwar wirklich in dem Umfang, wie die preufsischen Lehrpläne vorschreiben und wie es auf einem Gymnasium bewältigt werden kann. Die Planimetrie ist gekürzt, erinnert an die erste Auflage von Mehler. Die Parallelentheorie ist nicht sehr fafslich, auch manches andere Alte wird getreulich konserviert; aber dies Heft kann der Schüler wirklich durcharbeiten, in diesem wird er sich sicher fühlen, eine der wesentlichsten Grundlagen, in der Mathematik etwas zu leisten. In der Stereometrie hat Holzmüllers Ausführung etwas auf Abwege gebracht. Leider ist die angehängte Tafel der goniometrischen Funktionen völlig unbrauchbar und von jeder Benutzung abschreckend. Was soll blofs eine fünfstellige Tafel, die nach Graden fortschreitet? Ein solches Mifsverhältnis zwischen Intervall und Genauigkeit mufs einem Mathematiker doch einfach gegen das Gewissen gehen. Läfst man selbst die ersten 10 Grade fort, so bleiben noch vierstellige Differenzen. Das Traurige daran ist, dafs der gute Gedanke, in der UII mit den Werten statt mit den Logarithmen zu rechnen, durch solche Tafeln diskreditiert wird. Der zweite Teil des Hercherschen Lehrbuches, das Pensum der

Ober-Sekunda, nämlich den zweiten Teil der Planimetrie und Trigonometrie enthaltend, ist mit verständiger Beschränkung verfafst. Die Definition der allgemeinen goniometrischen Funktionen ist leider verunglückt, auch die Mollweidischen Formeln könnten noch fehlen, das Buch verdient aber warme Empfehlung, ebenso wie der letzte Teil, der die Stereometrie und die Grundlehren von den Kegelschnitten bringt. Die zweite Hälfte dieses Heftes führt in erweiterter Sonderausgabe den Titel *Lehrbuch der analytischen Geometrie der Ebene* für höhere Schulen. Für Gymnasien bietet dasselbe zu viel, für Realanstalten zu wenig, weniger dem Stoff nach (Gleichungen und Sätze sind genug vorhanden) als der Methode nach. Auf Realanstalten mufs der Schüler eine Vorstellung davon bekommen, dafs man geometrische Aufgaben durch Rechnung lösen kann. Wenn das der Lehrer nebenbei bietet, kann er auch dies Buch benutzen. Einige Exkurse, wie das delische Problem, die Dreiteilung des Winkels sind recht gelungen.

Martus' *Leitfaden für den Unterricht in der Raumlehre* ist eine verkürzte Ausgabe seines Lehrbuches (vgl. Jb. V, X 21; VI, X 35). Es wird in dieser veränderten Gestalt sich zu den alten Freunden viele neue erwerben, aber für Gymnasien bleibt es nach des Berichterstatters Überzeugung zu umfangreich. Warum soll denn nicht jede Schulkategorie ihre besonderen Lehrbücher haben? Dafs die Ersetzung der Fremdworte durch deutsche Ausdrücke für die Zukunft wünschenswert ist, glaubt der Berichterstatter; dafs aber gerade in einem Lehrbuch für lateinlose Schulen die heute gebrauchten Fremdwörter fehlen, ist wenigstens kein Vorzug; denn der Gymnasiast wird sich, wenn er dieselben später hört, an die Verdeutschung erinnern, dem Realschüler aber fehlt die Brücke. Martus ist aufserdem ein sehr entschiedener Gegner des zweistufigen Unterrichts. Dem Bedürfnis der Untersekundaner kommt er aber doch durch ein kleines Heft *50 Aufgaben aus der Körperlehre* entgegen. Er beschränkt sich dabei auf Prisma und Pyramide und bietet in diesem Gebiet sehr ansprechende Aufgaben durch Hineinziehung der Trigonometrie des rechtwinkligen Dreiecks. Die Aufgaben sind für Gymnasiasten etwas schwer. Dem Sinne der Lehrpläne entspricht es wohl mehr, wenn auch Cylinder, Kegel und Kugel mit in den Kreis der Untersuchung gezogen werden.

In der durch gute Ausstattung in Bild und Druck ausgezeichneten Sammlung „Webers illustrierte Katechismen" ist Zetzsches *Geometrie* in dritter Auflage erschienen. Der Inhalt ist durch Fragen, welche jedem Abschnitt vorangehen, zu einer Art Katechismus gestaltet. Aber nur zum Teil folgt auf die Frage eine kurze Antwort, wie sie etwa im Examen zu geben wäre. Für die Darstellung ist dies aber kein Mangel, da der ruhigen Entwicklung durch eine fertige Sprachwendung oft Gewalt angethan werden mufs. Das Buch enthält etwa das frühere Pensum des Gymnasiums mit Ausschlufs der neueren Geometrie; dagegen sind die Projektionsarten bei der Betrachtung der Cylinder- und Kegelflächen verhältnismäfsig eingehend berücksichtigt. Hier ist auch einiges von den Kegel-

schnitten angedeutet. Als Schulbuch ist das Buch nicht gedacht, da es eben möglichst viel auf kleinem Raum bieten wollte. Die Seitenüberschriften könnten noch detaillierter sein; ein alphabetisches Verzeichnis würde den Wert des Buches wesentlich erhöhen.

5. Planimetrie.

O. Bürklens *Methodisches Hilfsbuch für den Vorunterricht in der Geometrie und für das geometrische Zeichnen* enthält zunächst in der Vorrede eine Empfehlung des propädeutischen Unterrichts in der Geometrie im allgemeinen und motiviert, warum der Verfasser sich auf Beweise nicht einläfst, wohl aber Definitionen, Sätze und vor allem Konstruktionsaufgaben bringt. Das kleine Buch ist sehr gelungen und wird in Württemberg, wo ein solcher Vorkursus vorgeschrieben ist, gewifs auch verdiente Verwendung finden.

M. Zwickys *Grundrifs der Planimetrie* ist ein brauchbarer Leitfaden, der sich, wie der Verf. hervorhebt, besonders an Mehlers Lehrbuch angeschlossen hat. Er ist wohl für Schweizer Gymnasien bestimmt. Von neuerer Geometrie enthält er wenig, dieses aber korrekt, wie die Unterscheidung des vollständigen Vierecks und Vierseits, das Dreieckschnittverhältnis beim Menelaus und Ceva.

H. Töpfer stellt in seinem *Lehrbuch der Planimetrie* die Lehre vom Dreieck vor die Parallelentheorie, die Zeichnung bezw. Übertragung eines Winkels vor die Kongruenzsätze, die geometrischen Örter folgen erst auf die Kreislehre. Diese wichtigen guten Abweichungen von der Mehrzahl rechtfertigen das Erscheinen des Buches, zumal es nicht der erste Versuch, sondern der Niederschlag dreifsigjähriger Erfahrung ist. Am Schlufs jedes gröfseren Abschnittes sind Übungssätze und -Aufgaben in kleiner Schrift hinzugefügt. Auf Gymnasien würde eine Anzahl Sätze übersprungen werden müssen, da das Buch auch für Realanstalten ausreicht.

R. Sellentins *Grundrifs der Geometrie* ist ohne Zweifel brauchbar. Dafs das Buch trotz aller Ähnlichkeit mit Mehler, Lieber und von Lühmann, Spieker usw. selbständig erdacht worden ist, beweist die Veröffentlichung; denn der Verfasser würde es nicht geschrieben haben, wenn er diese Bücher kennte. Dafs eine ganze Anzahl neuer Gedanken darin sind, ist selbstverständlich; aber um diese bekannt zu machen, sind doch Zeitschriften und Programmabhandlungen da. Will man aber ein Lehrbuch schreiben, so mufs man sich doch etwas um die Litteratur kümmern, und Sachen, die in einigen älteren Werken stehen zu bleiben vielleicht ein Recht haben, nicht wieder fortführen, nachdem sie fast einstimmig verworfen sind. Was sollen die allgemeinen mathematischen Grundsätze in der saloppen Form, wie sie am Anfang des Buches stehen? Parallele Linien haben nicht dieselbe, sondern gleiche Richtung. Ein Grundsatz ist nicht ein Satz, der keines Beweises bedarf, sondern der weder be-

wiesen noch widerlegt werden kann. „Zwei Winkel sind gleich, wenn man sie so aufeinanderlegen kann usw.“ Wenn man sie nun nicht legen kann, und es wird weder dem Schüler noch dem Lehrer gelingen, zwei gezeichnete Winkel aufeinanderzulegen, dann sind sie natürlich ungleich? „Der 90. Teil eines rechten Winkels heifst Grad.“ Wie teilt man denn einen rechten Winkel in 90°? Wie halbiert man denn den Winkel an der Spitze des gleichschenkligen Dreiecks? Auch der famose Beweis, dafs die gerade Linie die kürzeste Verbindung zweier Punkte ist, wird gegeben. Nun werden es die Jungen ja glauben.

H. Wagners *Lehrbuch der ebenen Geometrie und Aufgabensammlung für Realschulen* erinnert äufserlich an Wittsteins Planimetrie und hat auch eine gewisse innere Verwandtschaft mit diesem seiner Zeit vortrefflichen Lehrbuch, doch enthält es aufser dem System eine vollständige Anleitung zur Lösung von Konstruktionsaufgaben und eine sogar etwas überreiche Anzahl von Übungsaufgaben. Bemerkenswert ist die Definition: Zwei Raumgröfsen werden kongruent genannt, wenn sie sich durch nichts weiter unterscheiden, als durch den Ort im Raum, den sie einnehmen. Das Parallelenaxiom ist klar gegeben und in einer Anmerkung sogar auf die nichteuklidische Geometrie aufmerksam gemacht. Das Buch ist wissenschaftlich korrekt und schulmännisch praktisch.

J. Lengauers *Grundlehren der Geometrie* sind in vierter Auflage von Stegmann weiter durch Kürzung und Umarbeitung verbessert. Es ist nur etwas schwierig, unter der Fülle von Übungsaufgaben das System zu entdecken (vgl. Jb. II B 189).

Von J. Sachs' *Lehrbuch der ebenen Geometrie* nach System Kleyer ist der fünfte und sechste Teil erschienen. Das Werk, wohl die ausführlichste zur Zeit existierende Planimetrie, konnte schon früher anerkannt werden (vgl. Jb. VII, XII 26). Die neuen Teile schliefsen sich würdig an. Der 5. enthält die Flächenberechnung, der 6. die Proportionalität der Strecken. Der erstere bietet besonders Anregendes in der vollständigen Berechnung aller Linien am Dreieck (Höhen, Winkelhalbierenden usw.) aus den Seiten. In dem zweiten Band ist die eingehende Behandlung der Teilungsverhältnisse von Winkeln ein sonst weniger angebautes Kapitel. Für Lehrerbibliotheken ist das Werk sehr zu empfehlen, ebenso wie E. R. Müllers *Konstruktionsaufgaben*, von welchen der eben erschienene dritte Teil die Verwandelungs- und Teilungsaufgaben, sowie Aufgaben über ein- und umbeschriebene Figuren enthält. Durch Eine grofse gute Figur wird in der Regel die Analysis für eine ganze Gruppe von Aufgaben geboten.

W. Adams *Geometrische Analysis und Synthesis* bietet eine vollständige Lösung von über 600 planimetrischen Konstruktionsaufgaben, und wird dem Liebhaber bezw. dem Lehrer, welcher über solche Aufgaben Auskunft geben mufs, willkommen sein. Die Hauptrolle spielen übrigens in Adams Buch nicht die geometrischen Örter, sondern die Reduktionen

E. Danzigs *Übungsstoffe zur Auflösung planimetrischer Konstruktionsaufgaben mittels algebraischer Analysis* sind beim Unterricht in den beiden ersten Klassen einer Realschule entstanden, aber nach der reichen Fülle schwieriger Aufgaben zu urteilen, um eine bedeutende Anzahl vermehrt, die mehr für Obersekunda und Prima geeignet erscheinen. Daſs der Verfasser auf diese Weise die Lösung algebraischer Gleichungen für die Geometrie auswertet, ist ein glücklicher Gedanke. Der Wert der Einleitung, insbesondere eine scharfsinnige Untersuchung über den Beweis bei Konstruktionsaufgaben, über die geometrische Bedeutung der einzelnen Wurzel einer Gleichung, über quadratische Ungleichungen, wird auch von denen anerkannt werden, die das Thema selbst für zu hoch für die Schule halten. Manches läſst sich übrigens in der analytischen Geometrie verwenden, deren Prinzip ja eigentlich der Untersuchung zu Grunde liegt.

Sehr gelobt wird im JE. E. Rouché und Ch. de Comberouse' *Traité de Géométrie.* Die geometrischen Konstruktionsaufgaben werden in demselben nach Petersen behandelt, von dessen „Methoden" kürzlich eine französische Übersetzung von M. Chemin herausgekommen ist. Dann folgt besonders Brocardsche oder, wie man sie in Deutschland jetzt gern nennt, Crellesche Geometrie nach den Arbeiten von Neuberg und Lemoine.

Im Anschluſs an die Lehrbücher sei hier noch auf eine Reihe von Aufsätzen aufmerksam gemacht, die die Geometrie in erster Linie sachlich und mehr indirekt methodisch gefördert haben, so daſs sie oben unter Lehrverfahren nicht wohl besprochen werden konnten.

An erster Stelle steht hier eine ausgezeichnete Entdeckung von R. Dorr, nicht mehr und nicht weniger als eine praktisch ausführbare *Lösung des Problems der beliebigen Winkelteilung.* Hier werden natürlich sofort zwei Einwände gemacht werden: das ist unmöglich, wenn man sich auf Zirkel und Lineal beschränkt, oder das ist ja längst bekannt, sobald man höhere Kurven, bei der Dreiteilung z. B. Kegelschnitte zu Hilfe nimmt. Für die Praxis wird ferner das Bedürfnis geleugnet werden, da man ja im Transporteur bezw. in der Kreisteilungsmaschine bequeme Hilfsmittel hat. Zunächst ist es allerdings bewundernswert, mit welcher Ruhe in vielen planimetrischen Lehrbüchern von der Einteilung in Grade gesprochen wird, ohne daſs auch nur der leiseste Versuch gemacht wird, zu zeigen, wie man diese Einteilung auch nur annähernd durchführen kann. Es genügte ja, wenn man den Schüler die Halbierung des Winkels bis zur Bestimmung von $\pi/12$ vornehmen lieſse und dann das, leider auch bei Strecken oft nicht gelehrte einfache Verfahren der Drei- und Fünfteilung durch Probe und Verbesserung, durch Neueinteilung des Restes oder Überschusses zeigte. Auf einer höheren Stufe wird man dann die Konstruktion des Winkels von 3^0 als Differenz von 18^0 und 15^0 zeigen, was mindestens ebenso wichtig ist als die kurze Behauptung — denn den Beweis auf der Schule zu liefern, ist völlig unmöglich — daſs man einen

beliebigen Winkel nicht dritteln kann. Dabei giebt es kaum eine Aufgabe, die die Schüler mehr anzieht, und daſs es irgend einen Mathematiker giebt, der nicht einmal in seiner Jugend eine Dreiteilung entdeckt hat, die sich dann zu groſsem Kummer als falsch erwies, ist unwahrscheinlich. Dies Interesse des Schülers sollte man nicht ungenutzt lassen. Nun giebt es ja zahllose Verfahren, die mehr oder weniger eine annähernde Lösung des Problems bieten. Ein für die Schule sehr brauchbares hat H. Hartl (vgl. Jb. VI, X 10) durch Konstruktion seines Rechenwinkels geliefert. Die Genauigkeit beträgt hierbei 1/7000 des Radius. Allerdings ist zur Herstellung dieses Rechenwinkels selbst die Kreisrektifikation Voraussetzung. Der Rechenwinkel selbst ist ein so praktisches Instrument, daſs Berichterstatter kein Tafeldreieck lieber benutzt als das von G. Seeger in Reichenberg nach H. Hartls Angaben gefertigte. Trotzdem muſs aber Dorrs Verfahren noch vor diesem der Preis zuerkannt werden. Es beruht auf dem von Dorr entdeckten Satz, der abgekürzt lautet: Alle geraden Linien, welche den verlängerten Durchmesser eines Kreises und den Quadranten so teilen, daſs der äuſsere Teilbogen sich zum ganzen Teilbogen umgekehrt verhält, wie die abgeschnittene Durchmesserlänge zum Durchmesser, schneiden sich in einem Punkt. Wenn es auch nicht möglich ist, den Satz hier in voller Schärfe wiederzugeben, so wird der Mathematiker doch erkennen, daſs es durch denselben möglich ist, jede beliebige Teilung eines Bogens vorzunehmen, da man den betreffenden Punkt durch wiederholte Zweiteilung bestimmen kann. Die Sache ist so einfach, daſs sie jeder Schüler, der die Proportionslehre kennt, sofort nicht nur begreift, sondern ausführen kann. Natürlich haftet auch diesem Verfahren die Transscendenz von π an, die Genauigkeit beträgt aber 1/102 000 des Radius oder 2 Bogensekunden, d. h. alles, was bisher durch die feinsten Instrumente erreicht ist und die Genauigkeit der besten Zeichnung um das mehr als Zehnfache übersteigt. Kein Lehrer sollte versäumen, sich mit der kleinen Schrift bekannt zu machen, da er ein Verfahren wirklich korrekter Winkelteilung über die Halbierung hinaus lernt und lehren kann. Für den praktischen Gebrauch wird man ja noch eine Erleichterung wünschen, um die wiederholte Halbierung zu sparen, zumal die Hilfslinien sich dabei unter kleinen Winkeln schneiden. Diesem Bedürfnis ist der Erfinder entgegengekommen, indem er die Kurve des obengenannten Punktes mit groſser Genauigkeit berechnet und zur Konstruktion eines Instrumentes verwandt hat. Nunmehr gestaltet sich das Verfahren überraschend einfach. Die Kurve wird an dem Kurvenlineal auf dem Papier nachgefahren, der gegebene Winkel halbiert und eine Hilfslinie durch die Bogenmitte gezogen. Der Schnittpunkt mit der Kurve giebt den Ausgangspunkt, eine Marke im Instrument den Endpunkt de⁻ Teillinie. Die Handhabung des Instruments ist in wenigen Minuten er lernt. Berichterstatter hat gleich bei den ersten Versuchen Resultate erhalten, die an Genauigkeit einen Transporteur mit Nonius erreichten. Selbstverständlich ist der Apparat nicht ganz billig (50 M.), er ersetzt

aber auch Maschinenfabriken die kostspieligen Kreisteilungsmaschinen, gestattet genaue Zeichenkonstruktion beliebig grofser zu zeichnender Winkel und die Ausmessung beliebig grofser gezeichneter Winkel. Den Polytechnikern, den Zeichenschülern höherer Lehranstalten schafft es ein Hilfsmittel, beliebige regelmäfsige Polygone zu zeichnen und alle Aufgaben der Winkelmessung und Teilung an der Tafel und auf dem Reifsbrett zu lösen. Ein zweites kleineres Instrument dient nur der Winkeldrittelung, was ja für manche Zwecke ausreicht; Lehranstalten würde der Berichterstatter das grofse Instrument empfehlen. Letzteres ist patentiert. Bei dieser Gelegenheit sei auf eine ältere Dreiteilung aufmerksam gemacht, die in A. Oliviers Programmabhandlung des Gymnasiums zu Schaffhausen enthalten ist und ebenfalls Linealgeometrie zu Hilfe nimmt. Die kleine Schrift *Über konstruktive Lösung geometrischer Aufgaben des dritten und vierten Grades* verdient überhaupt Beachtung. N. Fialkowskis Trisektion des Winkels mit Lineal und Zirkel ausgeführt und Ozegowskis Quadratur des Kreises lag dem Berichterstatter leider nicht vor. Die sehr hübsche annähernde Rektifikation des Kreises, welche ein Schüler der fünften Klasse des Wiener akademischen Gymnasiums, Burstyn, entdeckt hat, kann leider ohne Zeichnung nicht erläutert werden. Es sei aber ausdrücklich auf den Artikel in der ZR. hingewiesen. Auch die Berechnung des Siebzehnecks von Bochow in Schlömilchs Zeitschrift verdient Aufmerksamkeit, da sie kürzer als die bekannte, auf dem Additionstheorem beruhende ist und die Kräfte eines Schülers nicht übersteigt. Mehr für Trigonometrie benutzbar ist Schlömilchs Aufsatz *Über rationale Dreiecke und Vierecke* in Hoffmanns Zeitschrift. Er benutzt zwei Dreiecke mit den Seiten: $1-\alpha^2$, 2α und $1+\alpha^2$ sowie $1-\beta^2$, 2β und $1+\beta^2$, wobei α und β echte Brüche sind und $\alpha > \beta$. Multipliziert man die Seiten des ersten Dreiecks mit β, die des zweiten mit α und legt sie mit der Seite $2\alpha\beta$ an einander, so entsteht ein schiefwinkliges Dreieck, dessen Umkreisradius $0{,}25\ (1+\alpha^2)(1+\beta^2)$, Inkreisradius $\alpha\beta\ (1-\alpha\beta)$ usw. ist. Der Lehmus-Steinersche Satz ist dreimal bewiesen worden, von L. Henkel, P. von Schaewen und Gerlach.

Bei A. Schmitz' *Parallelentheorie* in den BbG., die gewifs viele Anhänger zählt und noch bekommen wird, kann der Berichterstatter das Bedenken nicht unterdrücken, dafs dem Schüler der hypothetische Charakter durch die Definition verschleiert wird. Die Gegner der nichteuklidischen Geometrie werden das ja mit Freuden begrüfsen, und die seien auf den Aufsatz besonders aufmerksam gemacht. O. Herrmanns Ableitung einiger planimetrischen Sätze durch *Parallelverschiebung* beruht auf dem Satz, dafs wenn ein Dreieck in der Richtung der Transversale verschoben wird, das von der Hauptseite überstrichene Parallelogramm gleich der Summe der beiden von den Nebenseiten erzeugten Parallelogramme ist. Auch einen neuen Beweis für den Ptolemäischen Lehrsatz ohne Benutzung von Ähnlichkeit hat O. Herrmann geboten.

J. von Eysank berechnete in der ZR. die Radien der Ankreise eines rechtwinkligen Dreiecks. Die Hauptsätze des Feuerbachschen Kreises leitete Th. Wimmenauer durch Drehung des sogenannten Mittendreiecks um die Mittelsenkrechte einer seiner Seiten ab. Der Beweis ist anschaulich und für die Schule verwendbar.

6. Trigonometrie und Stereometrie.

Eine praktische Figur zur gemeinsamen Ableitung der goniometrischen Grundformeln und der Formeln der ebenen Trigonometrie gewinnt E. Janisch dadurch, dafs er nicht nur die zwei Seiten eines Dreiecks rechts und links neben die Grundlinie niederlegt, sondern auch noch auf der Grundlinie die eine Seitenlinie abträgt. Ist die letztere c, so wird der eine Abschnitt der gesamten Grundlinie $2(s-c)$ und die Verwendung ergiebt sich leicht. Geometrische Deutungen einiger Formeln gaben ebenfalls in der Zeitschrift für Realschulwesen Korschel und Karamata. Sehr bestechend ist die Ableitung des Additionstheorems aus dem Sinus- und Projektionssatz, die E. Hribar mitteilt. Aus der Proportion $a : b : c = \sin\alpha : \sin\beta : \sin(\alpha+\beta)$ folgt durch Multiplikation mit $\cos\beta$ bezw. $\cos\alpha$ und Addition $(a\cos\beta + b\cos\alpha) : c = (\sin\alpha \,.\, \cos\beta + \cos\alpha \sin\beta) : \sin(\alpha+\beta)$. Bei $\sin(\alpha-\beta)$ und $\cos(\alpha+\beta)$ wird es freilich etwas umständlicher. Noch hübscher ist eine zweite Ableitung, gewonnen durch Fällen der Höhe CD im Dreieck ABC. Der Inhalt des letzteren ist $0{,}5\ ab \sin(\alpha+\beta)$, der der Teildreiecke berechnet aus den Katheten $0{,}5 \,.\, b \,.\, \sin\alpha \,.\, a \,.\, \cos\beta$ und $0{,}5 \,.\, b \cos\alpha \,.\, a \sin\beta$. Aus den Beiträgen zur Theorie des ebenen Tangentenvierecks von W. Binder sei die Gegenüberstellung zweier Sätze erwähnt: Im Sehnen-(Tangenten)-Viereck ist das Centrum des Um-(In)-Kreises der Schnitt der Seiten-(Winkel-)Symmetralen. Das ebene Dreieck als speziellen Fall des sphärischen zu betrachten gilt als nützliche Übung: W. Hofmann hat die Vergleichung in einer Programmabhandlung eingehend durchgeführt. Auch Baur verlangt, nachdem er im Anschlufs an *Todhunters* Spherical Trigonometrie die in Deutschland wenig bekannte Sternfigur aus fünf rechtwinkligen sphärischen Dreiecken zur Ableitung der Neperschen Regel beschrieben hat, dafs trotzdem auch die sechs Formeln gemerkt werden müssen, welche unmittelbar den ebenen Formeln entsprechen, nämlich $\sin\alpha = \sin a / \sin c$, $\cos\alpha = \mathrm{tg}\, b/\mathrm{tg}\, c$ $\mathrm{tg}\,\alpha = \mathrm{tg}\, a/\sin b$; $\cos\alpha/\sin\beta = \cos a$, $\cos\beta / \sin\alpha = \cos b$, $\mathrm{ctg}\,\alpha \,.\, \mathrm{ctg}\,\beta = \cos c$. Bei den drei letzten wird in der Ebene die rechte Seite 1.

In einer Programmabhandlung *Die Grundlehren der ebenen Trigonometrie* nach den neuen preufsischen Lehrplänen stellt sich A. Meyer (vgl. Jb. VII, XII 15) die Aufgabe, die trigonometrischen Formeln ohne goniometrische Vorarbeit zu lösen. Dies gelingt ihm auch in sehr befriedigender Weise, indem er erst aus dem rechtwinkligen Dreieck den Verlauf der Funktionen für spitze Winkel berechnet und graphisch darstellt, leider 90^0 links und 0^0 rechts hinsetzt, so dafs man die Kurve von rechts nach links verfolgen mufs. Bei Gelegenheit des Sinussatzes

bestimmt er, dafs der Sinus eines stumpfen Winkels gleich dem seines Supplementswinkels sein soll, für den Kosinus ergiebt sich die entsprechende Regel beim Kosinussatz (von ihm verallgemeinerter Pythagoreer genannt). Die dann folgenden Formeln bieten ja in ihrer Ableitung Interessantes, sind aber aus dem Untersekundapensum entschieden fortzulassen, höchstens ist der Tangentialsatz und die direkte geometrische Ableitung von $\text{tg}\ \alpha/2 = \varrho/s - a$, die zuletzt geboten wird, noch hinzuzunehmen; 2r kann schon beim Sinussatz erledigt, die Heronsche Formel und die für ϱ ganz ohne Winkelfunktionen abgeleitet werden, was nicht umständlicher ist, als die Berechnung von $\sin \alpha/2$ und $\cos \alpha/2$. Das Sehnenviereck gehört nicht in das Pensum; damit ist aber der Wert dieser rein trigonometrischen Dreieckslehre nicht herabgesetzt: der Verfasser hat sich nur zwei einander zum Teil ausschliefsende Aufgaben gestellt: alle Formeln der Trigonometrie abzuleiten und die für UII nötigen zusammenzustellen. Sollte diese Abhandlung zu einem Lehrbuch auswachsen, so ist dringend wünschenswert, dafs für UII statt 40 Formeln, aufser den Definitionen der Funktionen, höchstens 12 zusammengestellt werden. Es genügen bekanntlich zur Berechnung der Dreiecke 4 Formeln, vgl. Jb. VII, XII 15.

Zu der Jb. VII, XII 28 besprochenen Aufgabensammlung aus der ebenen Trigonometrie hat H. Roeder nun ein Heft Auflösungen erscheinen lassen. Bei vielen Aufgaben ist nicht nur das Resultat gegeben, sondern auch der Weg, auf welchem man zu demselben gelangt, angedeutet. H. Lieber und von Lühmanns *Anfangsgründe der Trigonometrie* sind für die Untersekunda bestimmt. Im Gymnasium kann die erste Hälfte mit Nutzen verwandt werden. Die kleinen geodätischen Aufgaben sind anregend, reichliche Zahlenbeispiele können aus den mitgegebenen Dreieckstafeln gebildet werden. Die zweite Hälfte enthält das Pensum der Realuntersekunda. Da ist der Berichterstatter mit dem Verfahren der Verfasser bei Einführung der stumpfen Winkel nicht einverstanden. Allerdings drehen ja auch andere den Winkel mit dem Uhrzeiger, obgleich es der Gepflogenheit der analytischen Geometrie widerspricht. Wozu aber wird als Kosinuslinie nicht die Abscisse, sondern die Sinuslinie des Komplementwinkels benutzt? Gut ist dann die Beschränkung auf Sinussatz, Tangentialsatz und Halbwinkelsatz, da mit Logarithmen gerechnet werden soll. Die rein geometrische Ableitung verdient Lob, ganz leicht ist die direkte Berechnung von ϱ nicht, aber sie erspart die der Heronischen Formel. Auch die Auflösung der schiefwinkligen Dreiecke ist ohne den üblichen Formelwust gegeben und das Heftchen kann also auf das beste empfohlen werden.

Auch M. Focke und M. Krafs' *Leitfaden zur Einführung in die Stereometrie und Trigonometrie* scheint für Gymnasien brauchbar. Die Trigonometrie ist auf das rechtwinklige Dreieck beschränkt, könnte ausführlicher in der Einführung der Funktionen und kürzer in der Behandlung des rechtwinkligen Dreiecks sein. Die Stereometrie definiert die

einfachsten Körper und giebt die Inhaltsformeln meist ohne Ableitung. Die Aufgaben sind ausreichend.

Ein ganz anderes Bild bieten freilich K. Schwerings *Anfangsgründe der Trigonometrie*, ein kleiner Sonderabdruck aus der Trigonometrie des Verfassers. Das ist keine Sammlung von Formeln und Definitionen, sondern ein ebenso eigenartiger wie vortrefflicher methodischer Lehrgang. Der Lehrer mufs sich ihm freilich anschliefsen. Zuerst wird die Heronische Formel entwickelt, dann wird nur der Sinus definiert und in dem Dreieck aus den Seiten 13, 14, 15 werden die Sinus der drei Winkel berechnet, die zugehörigen Winkel aufgeschlagen. Bei einem stumpfwinkligen Dreieck (19, 28, 13) wird dann der Sinus des Aufsenwinkels berechnet. Erst jetzt wird der Kosinus eingeführt und mit seiner Hilfe werden die Winkel berechnet. Endlich führt die Berechnung der Höhe eines Felsens zur Einführung von Tangens. Die Entfernung zweier Punkte, welche nicht direkt gemessen werden kann, wird durch Berechnung zweier rechtwinkligen Dreiecke gefunden; das gleichschenklige Dreieck bildet den Schlufs. Übungsaufgaben sind dem Lehrer überlassen. Das *Lehrbuch der Trigonometrie* beginnt nun für Obersekunda des Gymnasiums mit dem Kosinussatz, der ja schon vorher im einzelnen gefunden war, und durch diesen wird der Kosinus eines stumpfen Winkels definiert. Der Sinussatz wird aus der Inhaltsformel abgeleitet, die Formel für r geometrisch gefunden. Die Aufgaben wsw und ssw werden mit bestimmten Zahlen vollständig durchgeführt und jetzt erst die Beziehungen zwischen den verschiedenen trigonometrischen Funktionen mit Hilfe des Pythagoras festgestellt. Die Ausdehnung auf überstumpfe Winkel ist etwas kühn. Die Substitution von $90 + \alpha$ an Stelle von β in der Gleichung $\sin(90 + \beta) = \cos\beta$ sieht doch wie ein Kunststück aus. Auch ist sie ja vorläufig nicht nötig. Der Tangenssatz und Halbwinkelsatz werden geometrisch abgeleitet und sofort bei Zahlenbeispielen verwandt. Nach Ableitung der Mollweidischen Gleichungen wird die Berechnung der Schwerlinien und Winkelhalbierenden durch Spezialisierung der Formel für die Transversale, welche die Gegenseite nach dem Verhältnis λ teilt, gewonnen. Einige Vierecksaufgaben und die regelmäfsigen Figuren beschliefsen den zweiten Lehrgang. Der dritte beginnt mit dem Additionstheorem, leitet eine Formel direkt ab und substituiert dann. Der Verfasser glaubt durch die Substitution, welche wissenschaftlich anfechtbar ist und nach des Berichterstatters Erfahrungen den Schülern schwer fällt, das Gedächtnis zu entlasten. Es wäre wenigstens wünschenswert, dafs hier einmal gesagt würde: das Additionstheorem ist nunmehr Grundgesetz, und durch dasselbe werden die Funktionen überstumpfer Winkel definiert. Dann kann ja nachher die geometrische Bestätigung oder genauer der Nachweis der Widerspruchsfreiheit folgen. Die flotte Verwendung von i ist auch eigenartig, führt aber rasch zur Moivreschen Formel. Nach Ableitung der Formeln für Summen von Funktionen folgt die Berechnung von π, die Funktionen kleiner Winkel und die Reihen für sin x und cos x. Wie geometrische Aufgaben allgemein durch Trigonometrie in Angriff zu nehmen

sind, wird gezeigt, das Pothenotsche Problem und einige Aufgaben aus der analytischen Geometrie bilden den Schlufs. Eine kleine Dreieckstafel bietet Stoff zu Aufgaben.

K. Schwerings *Stereometrie* ist nicht minder eigenartig. Der Lehrer, welcher sie benutzen will, mufs Schritt für Schritt folgen, aber er kann auch nach der Überzeugung des Berichterstatters auf ein gutes Resultat rechnen. Falls der erste Lehrgang auch hier für die UII bestimmt ist, so bietet er in der Berücksichtigung des Lotes auf einer Ebene mehr als in den Lehrplänen explicite gefordert ist; aber dafür werden auch die von Holzmüller empfohlenen komplizierten Körperkombinationen fortgelassen. Für Gymnasien ist Schwerings Lehrgang vorzuziehen. Der zweite Lehrgang geht von der Projektion aus, zieht auch die Trigonometrie herein und bringt dann die wichtigsten Sätze über Ebenen und Gerade. An der dreiseitigen Ecke werden Kosinus- und Sinussatz abgeleitet, die Polarecke führt zum sphärischen Dreieck und zu den wichtigsten Aufgaben aus der mathematischen Geographie. Die Oberfläche der Kugel, die Fläche des Kugeldreiecks folgen und leiten zur Raumberechnung über. 40 Übungsaufgaben bieten weitere Anregung. Die Schnitte des Kreiskegels bilden den Schlufs, dem noch ein Anhang über Figurenzeichnen folgt. Für Gymnasien ist Methode und Durchführung auch dieses Buches mustergültig.

Über den stereometrischen Unterricht in Untersekunda hat O. Presler einen in der ZIS. veröffentlichten Vortrag gehalten. Auch er hält die Durchnahme der einfachen Sätze über Ebenen und Gerade auf dem Gymnasium für geboten. Er empfiehlt deshalb Lackemanns Lehrbuch. Der Vortrag ist recht lesenswert, aber die Ansichten sind zum Teil nicht einwandsfrei. E. Jackwitz' *Hauptsätze der Stereometrie* enthalten Definitionen, Lehrsätze und Formeln, die letzteren in guter Beschränkung, die Lehrsätze etwas reichlich. Das Büchlein bindet an kein System und spart das Diktieren. J. Rüeflis *Lehrbuch der Stereometrie* ist ausführlicher wie das „Kleine Lehrbuch der Stereometrie“ (Jb. VII, XII 29). Die Volumberechnung wird in den Vordergrund gestellt und zahlreiche Aufgaben sind geboten. Es ist für Schweizer Sekundar-(Real)-Schulen und Gymnasien bestimmt.

Die schon Jb. III B 280 besprochene Hauckschе Bearbeitung der *Kommerellschen Stereometrie* ist in siebenter Auflage nur wenig verändert. Es ist ein sehr ausführliches, schönes Buch, das bei dem Lehrer eine grofse Hingabe an den Stoff und hohe Ausnutzung der Zeit voraussetzt. Auf Realanstalten wird es mit Erfolg verwandt werden können. Eine Äufserung der Vorrede verdient Beachtung: „Der mathematische Stil mufs bis zu einem gewissen Grade papieren sein, wenn er präcis sein soll. Er kann aber dabei sehr wohl zugleich gefällig sein.“ Das Buch beweist jedenfalls das letztere.

A. Zahns *Wandtafeln für den Unterricht in der Stereometrie* haben dem Berichterstatter nicht vorgelegen. Empfohlen werden sie von L. Pichler und J. Henrici.

7. Synthetische, analytische und darstellende Geometrie.

Wenn J. Thomaes *Kegelschnitte in rein projektiver Behandlung* auch kein Schulbuch im engeren Sinne des Wortes ist, verdient es doch eine Besprechung an dieser Stelle wegen der engen Beziehungen, die zwischen der Mittelschul- und Hochschulgeometrie gerade auf dem vorliegenden Gebiet bestehen. Für die Real-Unterprima ist die Behandlung der Kegelschnitte in synthetischer Weise vorgeschrieben. Leider oder glücklicherweise, je nachdem man die allgemeine Gleichheit oder die Freiheit höher schätzt, ist der Ausdruck „synthetisch“ recht vieldeutig. Für denjenigen Lehrer, welcher es im Sinn von projektivisch auffaſst, kann es kaum ein nützlicheres allgemein orientierendes Buch geben, als das vorliegende. Keiner der Leitfäden, welche für den Unterricht in Realprima geschrieben sind, ist rein projektivisch, viele enthalten sogar nur maſsgeometrische Sätze, andere enthalten die projektiven Sätze ungenau oder falsch. Will man nun nicht zu den grundlegenden Werken von Reye greifen, oder sich aus Salmon-Fiedler die betreffenden Kapitel heraussuchen — denn auch die Werke von Zech, Cremona, Rulf und Bobek sind nicht rein projektivisch — so wird man zu dem Werk von Thomae greifen. Hier hat man einen rein mathematischen Genuſs und einen positiven Vorteil; denn man lernt, wieviel man durch ausschlieſsliche Lagegeometrie ohne Zuhilfenahme von Maſsverhältnissen erreichen kann. Man täuscht sich ja als Lehrer leicht und glaubt, daſs die Schüler ein besonderes Interesse für Gegenstände zeigen, die man selbst mit Vorliebe betreibt, aber aufgefallen ist dem Berichterstatter, mit welcher Leichtigkeit die Sätze der Linealgeometrie aufgefaſst werden, wie sicher sie haften und wie bei der Wahl zwischen mehreren Konstruktionen, z. B. Aufsuchung des vierten harmonischen Punktes, Zeichnung von Tangenten an gegebene Kegelschnitte u. ä. die rein projektiven bevorzugt werden. Thomaes Buch geht ja natürlich weit über Schulbedürfnisse hinaus und es wäre ein unglücklicher Gedanke, direkt nach demselben unterrichten zu wollen, aber der Lehrer schöpft aus dem Vollen, er steht über dem kleinen Leitfaden in der Hand des Schülers, den er darum nicht zur Seite schieben soll. Besonders sei noch auf das Schluſskapitel „Maſsverhältnisse“ aufmerksam gemacht, in dem zunächst gezeigt wird, daſs die Euklidische Maſsbestimmung dadurch singulär wird, daſs sie auf einen aus zwei zusammenfallenden Geraden bestehenden Kegelschnitt begründet wird; daſs dem Quadranten und seinen Zweiteilungen eine fundamentale Bedeutung nicht nur für die Messung von Winkeln zukommt, sondern auch für die von Strecken beigelegt werden kann, so daſs für beide dieselbe Maſseinheit besteht. Diese ist freilich unpraktisch, da die idealen (algebraisch imaginären) Elemente eine entscheidende Rolle spielen, und man wird genötigt, eine willkürliche Streckenmaſseinheit anzunehmen. Das ist der Grund, warum in der Maſsgeometrie das Gesetz der Dualität unanwendbar ist.

Elementarer ist die Abhandlung von F. H. G. Fischer, *Ausgewählte Abschnitte aus einer synthetischen Geometrie der Kegelschnitte.* Er hält an der älteren Möbiusschen Bezeichnung der Schnitt- und Doppelverhältnisse fest, nimmt die Strecken also nur ihrem absoluten Maſs nach, was manchem willkommen sein mag, der nicht gleichzeitig den Begriff des Vorzeichens einer Strecke hineinziehen will, obgleich derselbe dem Schüler wenigstens bei der meist üblichen Darstellung der Goniometrie nicht mehr fremd ist, und giebt alle die hübschen Sätze, von Menelaus und Ceva beginnend: das vollständige Viereck und Vierseit, den Paskalschen, Brianchonschen und Desarguesschen Satz.

Synthetisch im Sinne von Holzmüllers Auslegung der Lehrpläne (vgl. Jb. VII, XII 18) könnte zum groſsen Teil auch noch W. Krimphoffs *Koordinatenbegriff und die Kegelschnitte in elementarer Behandlung* genannt werden, obgleich sie eine gute analytische Geometrie der Geraden und des Kreises enthalten. Es ist sehr zu bedauern, daſs die Mittel es nicht gestattet haben, die ganze Abhandlung in einem Programm zu drucken, so daſs nun von den Kegelschnitten nur die Ellipse behandelt worden ist. Das Gebotene erweckt den lebhaften Wunsch, auch den zweiten Teil kennen zu lernen. Wird in demselben ebenso maſsvoll und klar das Wichtigste dargestellt, so ist es eine vortreffliche Lehrprobe für den Unterricht in der Oberprima des Gymnasiums, und die Kegelschnittlehre wird mit Nutzen in der Unterprima von Realanstalten in der von Krimphoff gebotenen Form gegeben werden können.

Von ganz anderem Gesichtspunkt geht A. Dauber in seinem ebenfalls als Programmabhandlung gedruckten Leitfaden der analytischen Geometrie aus. Nach kurzer Erledigung der Geraden, wobei die schiefwinkligen Achsen mehr hindern als fördern, leitet er die Gleichungen der Koordinatentransformation ab und zeigt theoretisch, wie man mit Hilfe derselben die allgemeine Gleichung zweiten Grades auf die Form $y^2 \pm qx^2 \pm px = 0$ bringen kann. Das ist natürlich ein gewaltiger Sprung, und es dürften aus den wenigen Zeilen die Schüler kaum schlieſsen, eine wie groſse Rechnung hier verborgen liegt. Warum hat der Verf. es nicht an einem Zahlenbeispiel durchgeführt? Das hat Schwering auf einer knappen Seite bewerkstelligt. Dann aber gewinnt er die Kegelschnitte durch Spezialisieren der Gleichung und leitet ihre Eigenschaften wirklich aus den Gleichungen ab. Für ein Gymnasium ist es etwas reichliche Rechnung mit allgemeinen Zahlen, auf Realanstalten müſste der Lehrer jedenfalls eine Menge Übungen mit bestimmten Zahlen hinzufügen, dann wird der Leitfaden mit Vorteil benutzt werden können.

Altmeister Erler zu kritisieren, würde der Berichterstatter nicht wagen, wenn es sich um ein Buch handelte, das aus dem Unterricht dieses ausgezeichneten Mathematikers und Lehrers herausgewachsen wäre. Das ist aber bei der *Einleitung in die analytische Geometrie und in die Lehre von den Kegelschnitten* nicht der Fall, ja der Verfasser giebt in der Vorrede sogar seiner Überzeugung Ausdruck, daſs die Behandlung

der Kegelschnitte auf Gymnasien besser in synthetischer Weise erfolgt. Fast scheint es, er habe sein Buch geschrieben, um den Beweis für die Richtigkeit dieser Behauptung zu erbringen. Denn die Anforderungen, die sein Buch stellt, können nur auf der Hochschule und auch dort eigentlich nur von Mathematikstudierenden erfüllt werden, nicht einmal von solchen, die die analytische Geometrie nur als Mittel zum Zweck betreiben. Er will „nicht sowohl eine praktische Anleitung zu mechanischer Lösung ziemlich unwesentlicher Aufgaben bieten, sondern zunächst einen sicheren Grund für die analytische Behandlung legen und zu überlegter Arbeit veranlassen". Nach des Berichterstatters Erfahrung an Realanstalten wird dieser sichere Grund aber gerade durch die praktische Lösung von Aufgaben in bestimmten Zahlen gewonnen; diese Aufgaben werden zum Teil ja an sich unwesentlich sein, z. B. den Winkel zweier Geraden zu berechnen, die Schnittpunkte zweier Kegelschnitte zu bestimmen, aber sie bilden die notwendige Vorstufe zu den gewifs wertvolleren Aufgaben aus der angewandten Mathematik. Auch ist die Gefahr mechanischer Lösung ungleich mehr vorhanden, wenn erst die allgemeine Gleichung entwickelt wird; denn der Schüler benutzt mit Vorliebe die Formel als Eselsbrücke, statt den Gang der Untersuchung als Vorbild zu nehmen. Wer hierin anderer Meinung ist, der hat in Erlers Buch einen geeigneten Leitfaden. Einwände gegen Einzelheiten zu machen, ist hier nicht der Ort, dagegen sei die scharfsinnige Unterscheidung der Bestimmungsgleichung, in welcher xyz Unbekannte sind, von der Funktionsgleichung, in der diese Gröfsen Veränderliche sind, hervorgehoben, gerade weil diese notwendige Durchgangsstufe der Auffassung oft übersehen wird. Zum Schlufs giebt Erler noch eine Einleitung in die analytische Geometrie des Raumes, welche die Gerade und die Ebene behandelt. Eine gröfsere Zahl von Übungsaufgaben, ebenfalls in allgemeinen Zahlen, folgen jedem Abschnitt.

Nach dem Vorbergesagten sind K. Schwerings *Anfangsgründe der analytischen Geometrie für höhere Lehranstalten* einigermafsen charakterisiert, wenn der Berichterstatter sich im vollsten Mafse mit ihnen einverstanden erklärt. Sie werden den Gymnasiasten nicht überlasten, wenn die besternten Abschnitte ausgelassen werden, und sie reichen für den Oberrealschüler aus; nur mufs der Lehrer eine gröfsere Anzahl von Zahlenbeispielen geben, etwa aus Krummes Analytischer Geometrie, die das naturgemäfseste Handbuch der Lehrer ist. Schwering ist, wie auch in seinen anderen Leitfäden, methodisch originell, aber etwas rigoros. Man mufs seinem Leitfaden folgen, sonst wird es halbe Arbeit. Aber man kann ihm auch folgen, denn man wird unwillkürlich auf dem Wege hingezogen: den Einflufs, welchen eine gute Methode auf den Schüler ausübt, dafs er sich ihr willig hingiebt, empfindet auch der Lehrer, der sich einmal zu der Selbstverleugnung entschlossen, auf den eigenen selbständigen Lehrgang zu verzichten.

Emmerichs *Koordinatenbegriff und einige Grundlehren von den*

Kegelschnitten ist für Gymnasien bestimmt und wird für diese seinen Zweck sehr gut erfüllen. Beschränkung auf das Notwendigste im System, nicht übertrieben viel, aber ausreichende Übung, Anregung durch nützliche Exkurse wie das delische Problem, Benutzung des einfachsten Weges, mag derselbe nun Euklidisch, synthetisch oder analytisch sein, um zu einem Satz zu gelangen, kennzeichnen das nur 30 Seiten starke Büchlein.

W. Dettes *Einleitung in die analytische Geometrie* ist als Programmabhandlung erschienen und wohl für Realprima bestimmt. Gerade die Einleitung in die analytische Geometrie fehlt aber nach des Berichterstatters Ansicht; denn was auf den ersten Seiten gesagt ist, kann der Schüler erst nach längerer Beschäftigung mit der analytischen Geometrie verstehen. Andererseits kann man es auch nicht vorläufig überschlagen, da im weiteren Verlauf darauf Bezug genommen wird. Das Buch, denn ein solches ist es, bietet auf 76 Seiten viel und demnach viel zu viel auch für eine Oberrealschule. Soll die allgemeine Gleichung zweiten Grades behandelt werden, so mufs der Lehrer etwa die Hälfte der Sätze über die besonderen Kegelschnitte überschlagen. Das ist ja möglich, da das Buch systematisch und nicht methodisch ist; aber der eigentliche Zweck solcher Programmabhandlungen ist doch wohl nicht, eine analytische Geometrie überhaupt zu schreiben, sondern eine solche für eine bestimmte Schulgattung oder eine einzelne Schule. Für ein Nachschlagebuch oder eine Anleitung zum Selbststudium ist es doch zu kurz.

Auf eine Anzahl von Aufsätzen kann nur hingewiesen werden, so auf E. Janisch' Ableitung der Hesseschen Normalform und Schwendeweins Elementare Quadratur der Hyperbel in der ZR., Mehmkes Konstruktion des Krümmungsmittelpunktes einer Kurve in den SWS. Einige Abhandlungen aus der höheren Mathematik sind im Schriftenverzeichnis erwähnt.

Den Wert und die Bedeutung der darstellenden Geometrie braucht man nicht zu unterschätzen, wenn man auch entschieden gegen die Befolgung von G. Peschkas Vorschlag, dieselbe an Gymnasien einzuführen, ist. Selbst als freiwilligen Unterricht, wie ihn eine Anzahl von Schulmännern als wünschenswert bezeichneten, würde er mehr Schaden als Nutzen stiften, da er wichtigeren Gegenständen die Zeit nähme, ohne dafs in ihm bei zweistündigem Unterricht in einem Jahr etwas Nennenswertes erreicht würde. So hübsch deshalb die Elemente der darstellenden Geometrie unter dem Titel *Stereometrische Konstruktionen* von C. H. Müller in einer Programmschrift behandelt sind, und trotzdem er sie nebenher im mathematischen Unterricht erledigt hat, es wäre verhängnisvoll, was ihm bei aufserordentlicher Beherrschung des Stoffes vielleicht ohne Schädigung des sonstigen Unterrichts gelungen ist, als obligatorischen Pflichtgegenstand hinzustellen. Die Abhandlung soll aber aufs wärmste Mathematikern empfohlen werden, die als Studenten nicht Gelegenheit gehabt haben, sich über die Elemente der darstellenden Geometrie zu orientieren.

C. Riefs' *Grundzüge der darstellenden Geometrie* nebst einem Anhang, die Anwendung derselben auf Perspektive und Schlagschattenkonstruktion enthaltend, ist als Leitfaden beim Unterricht in Baugewerbeschulen, Fortbildungsschulen, höheren Bürgerschulen usw. bestimmt. Er bietet aufserordentlich viel, und das Buch setzt die gründliche Anleitung des Lehrers voraus; die Zeichnungen sind korrekt, nur öfter für die Fülle des Dargestellten etwas klein.

Von W. Eggers' *Lehrbuch der darstellenden Geometrie* lag der erste Teil, die Elemente enthaltend, dem Berichterstatter vor. Das Bedürfnis nach einem Leitfaden empfand der Verfasser bei seinem Unterricht an der Berliner Handwerkerschule. In den Text eingefügte Zeichnungen geben die nötigste Erläuterung zu den Sätzen. Die eigentliche Darstellung ist auf besonderen Tafeln erfolgt, die durch ihre saubere Ausführung geradezu bestechend wirken. Aber auch das kleine Lehrbuch ist anziehend geschrieben. Allerdings ist Berichterstatter der Meinung, dafs der Unterricht in der darstellenden Geometrie nicht, wie der Verf., vielleicht durch die besonderen Verhältnisse der Anstalt veranlafst, empfiehlt, als Einzelunterricht betrieben wird, sondern gerade als Klassenunterricht, was entschieden leichter für Schüler und Lehrer ist. Denn die nötigen Erläuterungen brauchen dann nur einmal gegeben zu werden, können dann aber um so gründlicher sein und durch grofse, weithin sichtbare Modelle unterstützt werden.

Sehr ausführlich, wenigstens für ein Schulbuch, ist J. Schlotkes *Lehrbuch der darstellenden Geometrie.* Der erste Teil, die spezielle darstellende Geometrie enthaltend, ist bereits in zweiter Auflage erschienen, der zweite Teil giebt die Schatten- und Beleuchtungslehre. Ein dritter Teil soll die Centralprojektion, ein vierter die projektive Geometrie, ihren Zusammenhang mit der darstellenden Geometrie und die Verwendung derselben enthalten. Von praktischen Anwendungen der darstellenden Geometrie ist abgesehen, der theoretische Teil deshalb um so gründlicher behandelt.

F. Fabers *Darstellende Geometrie mit Einschlufs der Perspektive* ist aus dem Nachlafs des Verfassers, der 22 Jahre hindurch Lehrer an der Baugewerbeschule in Eckernförde war, von O. Schmidt herausgegeben worden. Das Buch ist fesselnd und klar geschrieben, die Tafeln, in einem besonderen Bande, sind vorzüglich. In der Vorrede sind gute Winke für den Lehrer gegeben, so der zunächst frappierende, der Lehrer soll selbst möglichst wenig zeichnen. Eine systematische Verwendung der Buchstaben giebt zugleich die Möglichkeit, den Schüler zu kontrollieren: was er richtig bezeichnen kann, hat er verstanden.

Von J. F. Hellers reichhaltiger *Sammlung von Aufgaben und Beispielen aus der darstellenden Geometrie* (vgl. Jb. VII, XII 32) ist der dritte Teil für die siebente Klasse erschienen. Er enthält die central-Projektion und Perspektive, ein Anhang die Darstellung einfacher technischer Objekte.

Originell ist C. Franz' Auffassung der drei Höhen eines Dreiecks als *Axonometrische Projektionen* der drei zu einander orthogonalen Achsen des Raumes. J. E. Böttchers *Neuer Beweis für den Weisbachschen Hauptsatz der Normal-Axonometrie* giebt mehr, als der Titel erwarten läfst. Es werden zunächst die gebräuchlichen Projektionsarten auf folgende Forderungen, die an ideale Zeichnungen zu stellen sind, geprüft: 1. Anschaulichkeit, 2. leichte Abmessung der wahren Längen aus dem Bilde, 3. leichte Konstruierbarkeit. Die Malerperspektive erfüllt die erste Forderung vollkommen, die dritte wenig, die zweite gar nicht; die Darstellung durch Grundrifs und Aufrifs läfst i. a. die Anschaulichkeit vermissen, so bleibt für den Anfang nur die Parallelprojektion insbesondere anschaulich, wenn sie schräg genommen wird. Die Projektion wird nach des Verfassers Erfahrung am leichtesten konstruiert, wenn man sich die Zeichenebene durch den Körper selbst gelegt denkt und alle Eckpunkte vor oder hinter dieser Ebene durch Lote mit derselben verbindet. Die Lote erscheinen im Bild als Strecken von beliebiger, aber untereinander gleicher Richtung und beliebiger, aber gleicher Verkürzung. Als einzige Regel genügt: Parallele Strecken haben parallele proportionale Strecken als Bilder. Sobald die Lehrbücher der Stereometrie an die Kugel kommen, weichen sie von der Schrägprojektion stillschweigend ab und gehen zur Normalprojektion über, da die erstere unsymmetrische Bilder liefert, die nur bei künstlicher Betrachtung wohlgefällig erscheinen. Die Normalaxonometrie besteht darin, dafs die Kugel selbst ein kreisrundes Bild liefert, dafs aber ein in derselben befindliches rechtwinkliges Achsenkreuz gegen die Bildebene geneigt angenommen wird. .Ist dies Achsenkreuz richtig gezeichnet, so können alle übrigen Punkte durch ihre Koordinaten eingetragen werden. Weisbachs Hauptsatz sagt nun aus, dafs die Sinus der doppelten Achsenwinkel sich verhalten wie die Quadrate der Verkürzungsfaktoren. Sollen sich also die Kanten eines Würfels in dem Bild wie 5 : 9 : 10 verhalten, so werden die Achsenwinkel in einem Dreieck mit den Seiten 25 : 81 : 100 als Winkel der Winkelhalbierenden am Centrum des Inkreises gefunden. Weiter zeigt dann der Verf., dafs drei gleiche normale Strecken im Raum als drei Linien erscheinen, deren zwei konjugierte Durchmesser einer Ellipse sind, die dritte aber die Richtung der Nebenachse und die Länge der Excentrizität hat. Die kleine Schrift ist auf das wärmste zu empfehlen.

F. Bergmanns *Aufgaben zur stereographischen Kugelprojektion* sind ein erfreulicher Beweis für die wachsende Beliebtheit dieser Konstruktionsart, die den grofsen Vorzug hat, dafs sie von Schülern rasch absolut korrekt ausgeführt werden kann, da das Bild eines Kreises wieder ein Kreis ist und es nur auf die Auffindung des Centrums ankommt. Den Hauptsatz hat Bergmann leider umständlich bewiesen, namentlich weil er den ebenso einfachen wie anschaulichen Beweis von P. Kramer (1890 Pg. 256 S. 27) nicht kennt. Die Aufgaben, zu denen nach kurzer theoretischer Einleitung übergegangen wird, sind anregend und mannig-

faltig, die Lösungen elegant. Übrigens braucht der Leser, dem dies Gebiet vielleicht fremd ist, nicht vor den etwas komplizierten Figuren zu erschrecken. Schon wenn man einige der wichtigsten Aufgaben gelöst, ist man völlig orientiert. Berichterstatter verwendet die stereographische Projektion beim Unterricht in der sphärischen Trigonometrie und Astronomie und vermutete daher auch eine weitgehende Benutzung derselben in L. Volderauers *Konstruktiver Behandlung astronomischer Aufgaben* zu finden. Das war freilich ein Irrtum, aber die kleine Abhandlung, welche durch graphische Darstellung mittels Orthogonalprojektion Aufgaben löst, die sonst einen gewaltigen Rechenapparat verlangen, ist ebenso anziehend beim Lesen wie verwendbar beim Unterricht. Freilich nur, wenn auch der Zeichenunterricht in der Hand des Mathematikers liegt — sonst wird er sich darauf beschränken müssen, einzelne Schüler für die Sache zu begeistern und sie dann gröſsere Zeichnungen anfertigen zu lassen, die als Modelle benutzt werden können.

Auf eine weitere Reihe von Abhandlungen kann nur im Schriftenverzeichnis hingewiesen werden.

XIII.

Naturwissenschaft

K. Noack (Naturwissenschaft als Ganzes; Physik)
E. Jhne (Beschreibende Naturwissenschaften und Chemie).

I. Naturwissenschaft als Ganzes.

Abkürzungen: HZ. = Zeitschr. f. d. math. u. naturw. Unterricht, hg. v. Hoffmann; PZ. = Zeitschr. f. d. phys. u. chem. Unterricht, hg. v. F. Poske.

Im Januar des Berichtsjahres ist auch Hessen den übrigen Bundesstaaten in der Herausgabe neuer Lehrpläne und Prüfungsverordnungen für die höheren Schulen nachgefolgt. Dieselben schliefsen sich mehr oder weniger den neuen preufsischen Lehrplänen an; der wesentlichste Unterschied besteht darin, dafs die hessischen Lehrpläne den Abschlufs mit der UII nicht einführen, wohl aber durch gewisse Änderungen in der Stoffverteilung dem Interesse der abgehenden Schüler mehr als seither Rechnung tragen. Zu diesem Zwecke ist, wie in Preufsen, dem naturbeschreibenden Unterricht in OIII ein Semester entzogen und dem phys. bezw. chem. Unterricht in Gemeinschaft mit UII zugewiesen worden. Im ganzen sind die Änderungen gegen die Lehrpläne von 1884 so gering, dafs von einer Mitteilung von Einzelheiten Abstand genommen werden kann. Von allgemeinerem Interesse dürfte nur der Schlufssatz des § 9 (Lehrpl. f. d. RG.) sein: „Der Unterricht in den Naturwissenschaften soll dem Schüler einen gewissen Schatz von Kenntnissen überliefern, ihm Freude an der Natur beibringen, ihn beobachten und das Beobachtete geistig verwerten lehren. Aus der grofsen Fülle von Stoff ist nur relativ weniges herauszunehmen, dies aber eingehend zu behandeln und stets die Verbindung zum Ganzen herzustellen. Es trifft diese Beschränkung ganz besonders die beschreibenden Naturwissenschaften; aber auch bei der Physik und Chemie ist sie notwendig. Bei der Physik beruht in UII der Unterricht ausschliefslich auf der Anschauung. Später tritt die deduktive Behandlung mehr hervor, die namentlich bei der Mechanik, math. Geographie und Optik in I zur Anwendung kommt. Doch darf auch hier das Experiment und die Anschauung überhaupt

nicht vernachlässigt werden. Um das Interesse zu wecken und die Schüler mit den naturwissenschaftlichen Methoden und dem induktiven Schlufsverfahren besser vertraut zu machen, kann auch von sogenannten Schülerübungen Gebrauch gemacht werden. Der Unterricht in den Naturwissenschaften findet eine wesentliche Unterstützung in der planmäfsigen Anlage von Sammlungen und wo das möglich ist, von Schulgärten."

Auch die Sächsische Lehr- und Prüfungsordnung f. d. G. vom 28. Januar bringt keine grofsen Änderungen. Der § 29 enthält die folgenden Bemerkungen: „1. In allen Klassen, vornehmlich den unteren, ist auf Anschaulichkeit des Unterrichts und eigenes Beobachten der Schüler besonderer Wert zu legen. Auf der Unterstufe ist durchweg der Weg vom Einzelnen zum Allgemeinen einzuschlagen. Von vornherein sind die Schüler an Schärfe des sprachlichen Ausdrucks bei der Besprechung von Naturgegenständen zu gewöhnen; dagegen sind Kunstausdrücke mit thunlichster Beschränkung und jedenfalls erst dann einzuführen, wenn ein Bedürfnis dazu vorliegt. Beim Abschlusse des Unterrichts ist für jedes einzelne Gebiet ein Überblick über das Ganze und dessen Hauptgliederung zu geben; bis dahin hat das Systematische nur beiläufig bei Besprechung des Einzelnen Berücksichtigung zu finden. Auf mechanisches Auswendiglernen, durch welches nur Scheinerfolge erzielt werden können, ist bei diesem Unterrichte möglichst zu verzichten. Empfohlen werden häufige Übungen in der Wiedergabe von Beobachtetem durch einfache schematische Zeichnungen. 2. Der physikalisch-chemische Unterricht hat auf allen Gebieten von den beobachteten Erscheinungen auszugehen und von diesen auf die Gesetze hinzuleiten. Innerhalb der gegebenen Zeit kann ein volles Erfassen der Hauptgesetze, worauf es vornehmlich anzukommen hat, nur erzielt werden, wenn bezüglich des zu bietenden Stoffes grofse Beschränkung waltet, auch die mathematische Begründung der physikalischen Gesetze auf das gehörige Mafs beschränkt wird."

Die Auffassung von der Stellung des naturwissenschaftlichen Unterrichts an den höheren Schulen, welche in den preufs. Lehrplänen zu Tage tritt (Jb. VII, XIII 1), hat B. Schwalbe zu einem Vortrag *Über den Bildungswert der Naturwissenschaften im Vergleich mit den fremden Sprachen* veranlafst (RhS. 5. 21 u. 53). Er führt den Nachweis, dafs der Bildungswert der alten Sprachen überschätzt worden ist, dafs eine formale Bildung, die sich auf anderen Wissensgebieten zu bethätigen vermag, aus der ausschliefslich deduktiven Methode des Sprachunterrichts überhaupt nicht gewonnen werden kann, und dafs derselbe dem naturwissenschaftlichen nur in einem Punkte überlegen ist, nämlich in der Übung des Gedächtnisses. Die naturwissenschaftliche Methode hat dagegen den grofsen Vorzug der Vielseitigkeit wegen der mannigfaltigen Verbindung von Induktion und Deduktion. Zudem tritt im naturw. Unterricht die Rezeptivität erheblich zurück, während die Produktivität von vornherein mehr angeregt wird. Die Thatsache, dafs der sprachl. Unterricht meh

und mehr Methode und Ziel des naturw. zu verwerten sucht, ist Beweis genug für den Bildungswert des letzteren. Verf. zeigt sodann, dafs auch inhaltlich und in ethischer Beziehung die Naturwissenschaften den Sprachen nicht nachstehen und dafs ihre Beziehungen zu Kulturgeschichte und Leben die vielseitigsten sind. Demnach kommt er zu dem Ergebnis: „Nicht ein Gegenstand oder eine Gruppe von Gegenständen wird alles leisten können; aber wenn sich gezeigt hat, dafs die eine Gruppe nicht mehr ausreicht für Gegenwart und Zukunft, dafs andere Gegenstände in Beziehung auf Inhalt und Methode überlegen sind, so werden diese, wenn sie das gemeinsame Band nicht nur für die Entwicklung der Nation, sondern auch die Grundlage für das Fortschreiten der gesamten Kultur gewesen sind, das Recht beanspruchen müssen, schon frühzeitig die junge Generation für die späteren immer gröfser werdenden Aufgaben geschickt zu machen."

Eine sehr beachtenswerte Erscheinung ist G. Lüddeckes Buch *Der Beobachtungsunterricht in Naturwissenschaft, Erdkunde und Zeichnen an höheren Lehranstalten besonders als Unterricht im Freien* (vergl. Jb. VII, XIII 3 u. 4). Nachdem der Verf. die Mängel des heutigen Betriebes der Naturwissenschaften erörtert hat, fafst er dieselben folgendermafsen zusammen: „Also Behandlung nur der theoretisch wichtigen Gestalten und Bewegungen in Natur und Menschenleben, gleichgültig ob die Gestalten Steine, Pflanzen, Tiere oder künstliche Erzeugnisse aus einem oder mehreren der Naturreiche sind und gleichgültig, ob die Vorgänge chemisch, physikalisch, geographisch oder biologisch sind — das dürften die Hauptmängel des jetzigen Beobachtungsunterrichts sein!" Die erste Ursache der Zersplitterung des heutigen naturwissenschaftlichen Unterrichts findet Lüddecke in der falschen Anlage des Studiums und den ganz ungeeigneten Prüfungsordnungen der Hochschulen. Er glaubt nun diese Mängel abstellen zu können durch Vereinigung der genannten Lehrfächer (und der Math.) in einer Hand und schildert das Ergebnis folgendermafsen: „und dafs die Feindschaft, welche die alten von den neueren Sprachen trennte, sich verwandeln wird in ein Waffenbündnis, um gemeinsam als Fächer des Mitteilungsunterrichts den Kampf aufzunehmen gegen den neuen Feind, welcher Beobachtungsunterricht heifst und nicht blofs die alten, sondern auch die neuen Sprachen in ihrem Ansehen und Betriebe bedrohen dürfte." Zur Orientierung über die Art und Weise, wie L. den Beobachtungsunterricht zu gestalten gedenkt, möge folgender Auszug aus seiner „Übersicht der Vorschläge" dienen:

1. „In den unteren und mittleren Klassen der höheren Unterrichtsanstalten sind die Fächer Erdkunde, Naturbeschreibung, Physik, Chemie und Zeichnen, sowie wünschenswerterweise Rechnen und Mathematik zu einem Unterrichtsfache so zusammenzufassen, dafs sämtliche Stunden in jeder Klasse möglichst von einem Lehrer erteilt werden. — 2. Diesem Beobachtungsunterricht ist $^1/_4$, bei Hinzunahme von Rechnen und Math. $^1/_2$ aller Stunden der Klasse zuzuweisen. — 3. Die Hälfte der Stunden

des Beobachtungsunterrichts ist am Ende des Vormittagsunterrichts anzusetzen, damit dieselben wenn nötig und möglich im Freien als Feldübungen abgehalten werden können; nachmittags sollen nur Turnen, Singen und Feldübungen stattfinden. — 4. Im Beobachtungsunterricht sollen die Schüler selbstthätig und möglichst selbständig die ihrer sinnlichen Wahrnehmung vorliegenden Körper und Vorgänge beobachten, den Gesamteindruck in Bestandteile zerlegen, diese miteinander und mit bisherigen Beobachtungsergebnissen zu neuen Gedankeneinheiten zusammenfügen und die so gewonnenen Ergebnisse in zusammenhängender Weise, schriftlich oder mündlich, oder in Zeichnungen, mathemat. Formeln und anderen Darstellungsarten wiedergeben, sowie die im Verlaufe solcher Thätigkeit sich ergebenden Verallgemeinerungen auf gegebene Einzelfälle richtig und schnell anwenden. — 5. Lehrbücher sind für den B. U. im allgemeinen aufser geogr. Atlanten und Lebensbildern aus fremden Gegenden nicht empfehlenswert. — 6. Als Unterstützungsmittel des Gesichtssinnes ist die Hand zum Zerlegen der Körper, zum kunstmäfsigen Anordnen und Abzeichnen der so gewonnenen Teile sowie zum Aufbewahren, bezw. Nachbilden der Körper oder ihrer Teile möglichst viel zu verwerten. — 9. Bei den Prüfungen soll das Hauptgewicht nicht auf den gedächtnismäfsigen Besitz von Kentnissen gelegt werden, sondern auf die Frage, ob und inwieweit jeder Schüler die Thätigkeiten ausüben kann, deren Übung in No. 4 als Hauptaufgabe des B. U. angegeben ist. — 10. Als Gegenstände des B. U. sind diejenigen Körper und Vorgänge zu bevorzugen, welche in der Heimat häufig sind und gleichzeitig für das wirtschaftliche Leben oder für die allgemeine Erkenntnis oder für die Entwickelung des Schönheitsgefühls hervorragende Bedeutung haben. — 11. Dieser Unterrichtsstoff ist ohne Rücksicht auf die Zugehörigkeit der einzelnen Gegenstände zu den verschiedenen Gebieten der wissenschaftlichen Forschung so auf die einzelnen Klassen zu verteilen, dafs in jeder Klasse zur Beobachtung und Besprechung solche Gegenstände kommen, welche in Raum und Zeit und als Ursache und Folge in möglichst dichter Beziehung zu einander stehen. — 13. Physikalische sowie biologische Vorgänge sind, sofern sie zu dem von der betreffenden Klasse behandelten Lebensgebiet gehören und hervorragend wichtig sind, dem Geist der Schüler nahe zu bringen; das eingehendere Verständnis bei schwerer zu begreifenden Vorgängen ist auf den höheren Schulen in einem ganz allmählichen, stets auf Anschauung und selbstthätiges Nachdenken der Schüler gegründeten Lehrgang anzubahnen und wenn möglich bis zur wissenschaftlichen Vertiefung in der abschliefsenden Klasse weiterzuführen. — 14. Für die Verteilung des Lehrstoffs der spez. Erdkunde sollen mafsgebend sein die Hauptlinien des Waren- und Menschenverkehrs und die Rücksichten auf die Beziehungen einer Erdstelle zu den einheimischen Lebensgebieten, welche den Hauptgegenstand des Beobachtungsunterrichts in den einzelnen Klassen bilden; nicht mafsgebend braucht zu sein die Zugehörigkeit einer Erdstelle zu einem bestimmten Lande. — 15. Al

Grundlage für die Übung der Schüler im Zeichnen sind solche Körper auszuwählen, welche in das den betr. Klassen zugewiesene Lebensgebiet als wichtige Stücke des Beobachtungsunterrichts gehören und geeignet sind, den Schülergeist zum Erkennen, Nachahmen und selbständigen Zusammenstellen schöner Formen und Farben anzuregen und zu befähigen. — 16. Den Feldübungen ist neben ihrem Wert für die Beobachtungsübungen eine erhebliche Bedeutung im Gebiete der Willens-, Gemüts- und Körperkräfte zuzuerkennen. — 17. Die angehenden Lehrer des B. U. sollen in der Staatsprüfung nachweisen, dafs sie nach dem Urteil ihrer Universitätslehrer ein besonderes Gebiet als „Sonderfach" wissenschaftlich eingehend betrieben haben; mit den übrigen Fächern des B. U. sollen sie sich so weit beschäftigt haben, dafs sie nach dem Urteil erfahrener Lehrer der Mittelschule die für den Unterricht wichtigsten Vorgänge und Körper der Heimat und die damit in Beziehung stehenden hervorragend wichtigen Dinge und Orte fremder Gegenden kennen und dem Verständnis der Schüler in der dem Zwecke des Unterrichts entsprechenden Weise nahebringen können."

Zu diesen Vorschlägen giebt Lüddecke die weitgehendsten und ausführlichsten Anweisungen und Erläuterungen, auf welche an dieser Stelle nicht eingegangen werden kann. Im grofsen und ganzen enthält das Buch manchen guten Vorschlag und manche beherzigenswerte Mahnung, wenn es auch im einzelnen an vielen Verstiegenheiten des Reformers und an Pedanterien in der Ausführung leidet. Den allgemeinsten Widerspruch wird wohl die Ausdehnung der Vorschläge auf die mittleren Klassen erfahren, während sie für die unteren zweifellos ihr Gutes haben. Der Wert des Buches wird wohl am besten von H. Schiller in seinem dasselbe begleitenden Vorwort folgendermafsen umschrieben: „Und so liegt das gröfste Verdienst der Schrift darin, dafs uns in ihr der Weg vorgeführt wird, den ihr Verfasser seit Jahren thatsächlich gewandelt ist, um seine Idee ins Leben einzuführen. Er legt den Lesern diesen Weg eingehend und klar vor, und jeder ist in die Lage gesetzt, die Ausführungen nachzuprüfen und seine Schlüsse daraus zu ziehen. Ich kann mir denken, dafs man mit manchen Forderungen, die erhoben, mit manchen Ausführungen, die vorgeschlagen werden, nicht einverstanden sein wird; das ist aber völlig Nebensache, weil dies das unvermeidliche Schicksal jeder wissenschaftlichen Arbeit sein wird, die so kontroverse Fragen behandelt."

Es ist übrigens nicht uninteressant, Lüddeckes Reformvorschläge mit denen von Zopf (Jb. II B235—240) zu vergleichen.

Von hohem Interesse für den Lehrer der Naturw. sind die Verhandlungen der 5. Direktorenversammlung in der Rheinprovinz über *Die wichtigsten Fragen des naturwissenschaftlichen, insbesondere des physikalischen Unterrichts*, aus denen hier, unbeschadet der Berichterstattung in den einzelnen Disciplinen, einiges von allgemeiner Bedeutung hervorgehoben werden mag.

Für die Stellung des naturw. Unterrichts an den h. Sch. und seinen Betrieb sind folgende von der Versammlung angenommene Thesen bezeichnend: 1. Zur Erreichung des Zwecks des höheren Schulunterrichts, „dem Schüler allgemeine Bildung zu geben", soll der naturw. den übrigen Unterricht unterstützen und ergänzen, indem er a) die Sinnesorgane schärft, die Beobachtungsgabe entwickelt, die Urteilskraft und das Schlufsvermögen ausbildet; b) diejenige Summe von Kenntnissen übermittelt, welche nötig ist, um die Erscheinungen der Natur und die Verhältnisse des gegenwärtigen Naturlebens zu verstehen; c) durch Anleitung zu einer ästhetischen, gemütvollen und gemütanregenden Auffassung der Natur einer materialistischen Denkweise entgegenarbeitet. — 3. Der naturw. Unterricht wird am besten seinen Zweck erfüllen, wenn als abschliefsendes Ziel die Erkenntnis der Natur als eines von inneren Kräften bewegten, einheitlichen Ganzen erstrebt wird. Das Ziel ist nur erreichbar, wenn von der Unterstufe an die einzelnen naturwissenschaftlichen und verwandten Fächer grundsätzlich zu einander in Beziehung gesetzt werden. (Man vergl. damit Lüddecke S. 3 u. f.) — 24. Auf allen Stufen des naturbeschreibenden Unterrichts ist auf die Hervorhebung der Lebenserscheinungen und Lebensbeziehungen ein besonderes Gewicht zu legen. Die systematische Gruppierung bildet den Abschlufs des Unterrichts.

In Bezug auf die letztere These mag übrigens darauf hingewiesen werden, dafs die Versammlung das Jungesche Verfahren nur mit erheblichen Einschränkungen gutheifst; so wird S. 84 gesagt: „Wenn die gepriesene Methode nicht mit der gröfsten Besonnenheit geübt wird, mufs ein überraschender Mangel an sicheren Kenntnissen und bei schwächeren Schülern eine oft nicht lösbare Verwirrung und Verwicklung der verschiedensten Beobachtungen eintreten." Eine höhere Schule kann eben nicht vollständig auf Systematik verzichten. (Vergl. übrigens Baumann, Volksschulen u. s. f. S. 16.)

Eigentümlich ist die folgende These, die auch zu lebhafter Diskussion Veranlassung gab: „2. Hypothesen sind im Unterricht unentbehrlich. Solche Hypothesen, deren Anwendung die Fassungskraft der Schüler überschreitet, sowie solche, welche mit der christlichen Weltanschauung im Widerspruch stehen, sind vom Unterricht auszuschliefsen. Eine gelegentliche Erwähuung unter Hinweis auf die mangelnde Beweiskraft jeder Hypothese und auf die Grenzen der menschlichen Erkenntnis ist zulässig." Die These richtet sich in erster Linie gegen den Darwinismus, der übrigens in der Versammlung unter der Voraussetzung vorsichtiger Behandlung warme Verteidiger fand, z. B. Most, S. 253, Thomé, S. 254. Nach Most ist der Darwinismus der beste Schutz gegen den Materialismus; letzterer ist für den Naturforscher ein überwundener Standpunkt (S. 255). Wie weit die Ansichten über den didaktischen Wert einer Hypothese und die Zweckmäfsigkeit ihrer Anwendung auseinandergehen, lehrt die Ansicht Mosts, der die Berücksichtigung der Undulationstheorie auf der Unterstufe sehr wohl für möglich hält.

Auf die Beziehungen des naturw. Unterrichts zum Deutschen geht der Gegenberichterstatter (Thomé) näher ein, indem er eine Reihe streitiger, der Erörterung allerdings dringend bedürftiger Fragen anregt, die sich speziell auf die kürzeren Ausarbeitungen über durchgenommene Abschnitte aus den Naturw. beziehen.

Bezüglich der Ausbildung der Lehrer der Naturw. fordert Thomé den Nachweis einiger Fertigkeit im Zeichnen und Kenntnis der allgemeinen Gesundheitspflege. Den Lehrern müsse aufserdem die Möglichkeit geboten werden, ihr Wissen und Können auf einer den Fortschritten der Wissenschaft entsprechenden Höhe zu halten. Zu diesem Zwecke seien obligatorische Ferienkurse an allen Universitäten einzurichten.

Auch J. C. V. Hoffmann beschäftigt sich mit dieser Frage in einer Reihe von Artikeln in H. Z. 24 S. 418 u. 574 *Unsere Lehrerausbildung für höhere Schulen im Fache der Mathematik und der Naturwissenschaften seitens der Universitäten*, die fortgesetzt wird.

Soweit dem Berichterstatter bekannt, haben im Berichtsjahre Ferienkurse für Lehrer der Naturwissenschaften stattgefunden: vom 3.—17. Aug. in Jena; vom 6.—19. April in Göttingen; vom 5.—15. April in Berlin.

Es bleiben noch eine Reihe von Jahresversammlungen zu erwähnen, bei welchen Fragen des naturw. Unterrichts von gröfserer oder geringerer Bedeutung behandelt wurden. Es kann dabei im allgemeinen die Angabe der Vortragenden genügen, da unsere Spezialberichte bezw. das Schriftenverzeichnis weitere Auskunft geben.

Der Verein zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften tagte vom 4.—6. April in Berlin. Vorträge naturw. Inhalts hielten: B. Schwalbe-Berlin (s. o.), A. Holtze-Naumburg a. S., M. Koppe-Berlin, E. Schmidt-Berlin, H. Möller-Braunschweig, Stahlberg-Steglitz, Spies-Berlin; mit der Versammlung war eine Ausstellung naturw. Lehrmittel verbunden.

Bei Gelegenheit des 4. Deutsch-Österreichischen Mittelschultages in Wien vom 13.—15. April trugen vor: K. Haas (Präzession), Huber (chem. Unterricht). Der letztere berichtete aufserdem im Auftrag der dafür eingesetzten Kommission (Jb. VII, XIII 29) über Hinterwaldners Vorschläge zum Austausch von Naturobjekten für Unterrichtszwecke (Weiteres darüber im speziellen Teil).

In der math.-naturw. Sektion der 42. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Wien, 25.—27. Mai, wurden folgende naturw. Vorträge gehalten: Recknagel-Augsburg (ph. Unt. s. u.), Dechant-Wien, C. Reichl-Wien, Kukula-Wien, Hinterwaldner-Wien.

Die 65. Versammlung der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte tagte vom 15.—16. Sept. in Nürnberg. In der Sektion für math.-naturw. Unterricht zeigte Recknagel seinen hydrostatischen Apparat (vergl. unten), K. Haas demonstrierte seinen Präzessionsglobus, desgl. Adami einen Projektionsglobus.

II. Physik.

I. Allgemeines.

A. Lehrverfahren.

Der Hessische Lehrplan für G. enthält im Schlufssatz des § 9 einige Vorschriften und Bemerkungen von allgemeinerem Interesse; es heifst daselbst: „In den Klassen O II und I kommt es nicht sowohl auf eine systematische Behandlung der früher noch nicht erledigten Gebiete an, als vielmehr auf eine eingehendere Betrachtung einzelner Erscheinungsgruppen, die das Interesse besonders fesseln und geeignet erscheinen, die Schüler mit den naturwissenschaftlichen Methoden und dem induktiven Schlufsverfahren vertraut zu machen. Hierzu können sich auch sogenannte Schülerübungen förderlich erweisen.“ Dafs nach diesem Lehrplan dem phys. Unterricht ein Semester in O III neu zugewiesen worden ist, wurde auf S. 1 bereits erwähnt.

Eine sehr gelungene erkenntnistheoretische Untersuchung liefert K. Kost in einem Aufsatz: *Der logische Zusammenhang in der Physik* (Pg. 624, Gym. Büdingen), dessen Studium jedem, der in Physik unterrichtet, warm empfohlen werden mufs. Es sind keine neuen wissenschaftlichen Ergebnisse, die der Verf. behandelt, vielmehr liefert er eine geschickte Zusammenstellung der Formen des phys. Denkens, belegt durch meist zweckmäfsig gewählte Beispiele; er unterscheidet die Analyse der Erscheinungen, die Synthese der Ersch., die Vermutungen und Hypothesen, die Induktion der Gesetze, die Deduktion der Gesetze und die Deduktion der Erscheinungen. Kost tritt auch sehr entschieden gegen die landläufige Auffassung der Physik als Erfahrungswissenschaft auf, die von gegebenen Thatsachen ausgehend durch Induktion ihre Gesetze ableite; das Studium der Physik ist ein beständiges Sichergänzen von Induktion und Deduktion; „der Beruf eines Forschers wie Faraday ist eine stete Vereinigung beider Methoden.“ Auch bezüglich der Stellung des Experimentes in der Physik und meist auch im phys. Unterricht trifft er das Richtige, wenn er sagt, dafs die Erkenntnis zwar nach den Stufen Erscheinung, Gesetz, Ursache fortschreite, dafs aber die Mehrzahl der Erscheinungen erst durch experimentelle Hilfsmittel hervorgebracht werden und diese Erzeugnisse des Denkens sind. In der That sollte in den meisten Fällen im Unterricht dem Experiment die Problemstellung vorausgehen. Den Gang einer phys. Untersuchung im allgemeinen schildert der Verf. so: Ausgangspunkt ist die Beobachtung; aus der Zusammenfassung der beobachteten Einzelheiten entsteht die Beschreibung; diese Einzelheiten werden aber auch in einen ursächlichen Zusammenhang gebracht das führt zur Erklärung; dazu sind aber häufig Vermutungen nötig, die eine Bestätigung erfordern; entziehen sich dieselben dem Nachweis ihrer Richtigkeit, so erfolgt die Hypothesenbildung. Die Abänderung der Bedingungen einer Erscheinung liefert eine Reihe koordinierter Erscheinungen

deren Gemeinsames zur Induktion des Gesetzes führt. Von einfachen und vernunftgemäfsen Postulaten ausgehend, giebt man durch Deduktion dem Gesetz seine Begründung. Hieran schliefst sich endlich die Deduktion von Erscheinungen durch Unterstellung unter das Gesetz.

Von Beiträgen zur Methodik des phys. Unterrichts ist an erster Stelle E. Schrader, *Über den vorbereitenden physikalischen Lehrgang der Gymnasien* zu nennen. Leider ist es nicht möglich, der umfang- und gedankenreichen Arbeit durch knappe Wiedergabe ihres Inhaltes gerecht zu werden; Berichterstatter mufs sich begnügen, einige Hauptpunkte hervorzuheben, doch wird sich Gelegenheit ergeben, auf Einzelheiten zurückzukommen. Schrader begrüfst den abschliefsenden propädeutischen Lehrgang in O III und U II mit einer gewissen Freudigkeit, die ihm nur wenige Fachgenossen nachempfinden werden. Nachdem er an dem seitherigen Modus der Behandlung der Physik in U II eine sehr berechtigte Kritik geübt hat, stellt er folgende Zielleistung auf: „Der versetzungsreife Untersekundaner mufs thunlichst dahin gebracht sein, dafs er sich den Erscheinungen dieses Gebietes gegenüber, wo er sie auch antrifft, ein vorsichtiges, aber richtiges Urteil durch eigene, freie Thätigkeit zu bilden vermag, und zwar in dem Sinne, dafs er imstande ist, erstens soweit seine erworbenen Kenntnisse reichen, den Zusammenhang der fraglichen Vorgänge zu verstehen und namentlich sich stets bewufst zu bleiben, gegen welche allgemeinen Gesetze und fundamentalen Anschauungen ein Erklärungsversuch natürlicher Vorkommnisse nicht verstofsen darf, zweitens zu erkennen, wann jene seine erworbenen Kenntnisse zu einer solchen Urteilsbildung nicht ausreichen, und drittens eben diese Kenntnisse bei Darbietung geeigneter Mittel selbständig zu erweitern." Als zu erstrebendes Ideal wird man diese Forderung wohl gelten lassen können und alle Hochachtung vor dem Lehrer haben müssen, der es auch nur in der Mehrzahl der Fälle erreicht. Aber den Weg, den Schrader zu diesem Zwecke empfiehlt, dürften wohl die wenigsten Fachgenossen für gangbar halten. Nicht auf eine Auswahl einfacher, dem Auffassungsvermögen eines 15jährigen Knaben entsprechender Erscheinungen, die sich allerdings zu einem möglichst einheitlichen, geschlossenen Ganzen zusammenfügen müssen, soll sich der Unterricht stützen, sondern „das Prinzip der Energie und ihrer Wandlungen, die Grundanschauungen der Bewegungslehre, die allgemeinen Eigenschaften der Strahlen aller Gattungen und die möglichen Formen elementarer Schwingungen, die Natur und die Erscheinungen verkehrt quadratischer Einwirkungen, die Thatsachen des molekularen Gleichgewichts und seiner Störungen und sonstige Errungenschaften von weitherrschender Bedeutung geben das Gerüst". Da mufs man doch eingestehen, dafs die meisten von uns nicht imstande sind, dieses Gerüst tragfähig aufzubauen. Andererseits enthält aber der geistvolle Aufsatz vieles einzelne, dem man gern und willig beistimmen kann; die Darstellung des Ganges einer Lehrstunde (S. 361) ist z. B. gewifs so, dafs der Verf. damit vielen aus der Seele gesprochen hat. Auf anderes werden

wir weiter unten zurückkommen. Eine eingehende und wohl im allgemeinen zutreffende Besprechung des Aufsatzes liefert F. Poske (PZ. 7, 96—101).

Über den allgemeinen Bildungswert, Methode und Einrichtung des physik. Unterrichts hat Recknagel sich in BbR. 14. 1 und bei Gelegenheit der Phil.- und Schulmännervers. in Wien (HZ. 24. 241) ausgesprochen, ohne wesentlich neue Gesichtspunkte zu finden. Er wünscht, dafs der phys. Unterricht nach den Grundsätzen erteilt werde, die in Poskes Zeitschrift ihren Ausdruck gefunden haben, erklärt aber, dafs zu einem derartigen rationellen Betrieb 12 Stunden erforderlich seien.

In einem Aufsatz *Der Zusammenhang zwischen dem phys. Unterricht in den unteren und den oberen Klassen der Gymnasien* (PZ. 6. 113; vergl. auch die lesenswerte Diskussion darüber in Msch. 7. 349 ff.) behandelt A. Höfler eine Frage, die nach den neuen Bestimmungen unserer Lehrpläne auch für Deutschland volle Beachtung verdient. Den Ausgangspunkt seiner Betrachtung bildet die Wahrnehmung, die wohl ziemlich allgemein gemacht wird, dafs die Schüler aus dem propädeutischen Unterricht wenig oder kein positives Wissen, aber auch wenig formale Schulung mit hinübernehmen nach der oberen Stufe. Er findet, dafs das rege Interesse der Unterstufe einer auffallenden Gleichgültigkeit bei den älteren Schülern gewichen ist. Daran knüpft sich die Besprechung derjenigen Mafsnahmen, aus denen sich eine Besserung erhoffen läfst. Es soll daraus nur ein Punkt an dieser Stelle hervorgehoben werden. Höfler verlangt für die Oberstufe eine stärkere Hervorkehrung des Quantitativen bezw. Mathematischen und des Logischen; er sagt: „Die math. Auffassung physik. Thatsachen mufs belebt und vertieft werden.“ Auf der oberen Stufe müsse „eine bewufste Logik“ eine der wichtigsten humanistischen Aufgaben des phys. Unterrichts werden. Daneben sollte aber auch mehr als bisher Rücksicht auf den systematischen Zusammenhang genommen werden. Im Anschlufs an diese Forderung erhebt der Verf. die weitere, dafs die für die Oberstufe bestimmten Lehrbücher sich mehr als bisher eine klare und auch äufserlich ersichtliche Gliederung des Stoffes zur Aufgabe machen möchten. (Vergl. H. Börner, Jb. VII, XIII 10.) In ähnlichem Sinne spricht sich auch E. Schrader aus (a. a. O. S. 364).

Für eine stärkere Heranziehung des historischen Elementes im phys, Unterricht der oberen Klassen tritt ebenso wie Schrader (a. a. O. S. 362) auch G. Effenberger entschieden ein. Er meint u. a.: „Die historische Darstellung wird aufser der Klarheit den Vorteil haben, dafs der Unterricht aufhört dogmatisch zu sein. Die Wissenschaft erscheint als etwas allmählich Gewordenes, noch nicht Abgeschlossenes, noch weiter Bildsames.“ Er weicht aber insofern ab von Mach, Schrader u. a., die auf eine stufenweise, historische Entwickelung der Begriffe, ihre allmähliche Reinigung, und das Verdienst der hierauf bezüglichen Fragestellung das Hauptgewicht legen, als er die geschichtlichen und mehr biographischen Erörterungen an den Schlufs der betr. Abschnitte gelegt wissen will.

Materialien zu historischen Bemerkungen bietet F. S. Daurer.

Eingehende Betrachtungen und Untersuchungen über zahlreiche Fragen des phys. Unterrichts sind in den Verhandlungen der fünften Direktorenkonferenz in der Rheinprovinz niedergelegt. Ein besonders wichtiger und immer noch streitiger Punkt ist die Stoffauswahl für die Unterstufe; es kann deshalb die Mitteilung der Vorschläge des Berichterstatters (Börner) an dieser Stelle nicht umgangen werden; dieselben umfassen:

1. Allgem. Eigenschaften. Räumliche Ausdehnung; Raumerfüllung; Kohäsion — Aggregatzust.; Adhäsion; Porosität; Teilbarkeit; Schwere — absol. und spez. Gewicht; einfachste Bestimmung dess. (Ganz anderer Ansicht bez. dieses Abschnittes sind E. Schrader, a. a. O. 192 u. f.; Zahradnicek, ZR. 18, 642; F. Poske, PZ. 5, 175 u. a.)

2. Mechanik, Ruhe und Bewegung; Beharrungsvermögen; Kraft und Arbeit; einfache Maschinen; Schwerpunkt. — Freier Fall; senkrechter Wurf; Parallelogr. d. Bewegungen; wagrechter Wurf; schiefer Wurf; Pendel; Centralbewegung (vergl. PZ. 5, 175). — Flüssigkeiten. Oberfläche; Fortpflanzung des Druckes; hydraul. Presse; innere Druckverhältnisse; zusammenhängende Röhren; archim. Prinzip; Auftrieb — spez. Gew.-Bestimmung; Schwimmen; Kapillarität; Diffusion; Osmose. — Gasförmige Körper. Grundeigenschaften; Luftpumpe; Gew. d. Luft; archim. Prinzip; Gröfse des Luftdruckes; Barometer; Mariottes Gesetz; Apparate, die auf d. Luftdruck beruhen. — Heronsball, Heber, Pumpen; Saugerscheinungen beim Ausströmen — Wasserluftpumpe.

3. Kalorik. Ausdehnung; Thermometer; Anomalie des Wassers; Schmelzen und Erstarren; Auflösung — Krystallbildung; Verdunsten, Verdampfen; Verdichten; Abhäng. d. Siedepunkts v. Druck; Dampfstrahlpumpe; Gaskraftmaschine; Wärmeleitung; W.-Strahlung; Nachweis, dafs W.-Strahlen dieselben Gesetze befolgen wie Lichtstrahlen; Abh. der Absorption von der Oberfläche; Quellen d. Wärme — Reibung, Zusammendrücken v. Gasen.

4. Elektrik und Magnetik. Grundversuche d. Reibungsel. — Arten u. Verhalten d. E.; elektrische Scheidung; Elektroskop; Elektrophor; Anordnung auf Leitern; Spitzenwirkung; Influenz durch Nichtleiter hierdurch; Elektrisiermaschine; Ansammlungsapparate; Wirkungen des Entladungsstroms; Luftelektr. — Berührungselektrizität. Grundversuche — Nachweis d. e. Erregung durch chem. Einwirkung; galv. Elemente u. Batterien; Wirkungen des Stroms innerhalb der Strombahn — Wirkungen galv. Ströme aufeinander, Solenoid; Magnetismus; Magnet-Solenoid; magnet. Influenz; Elektromagnetismus; Theorie d. M.; Anwendungen d. Magnetis-us (Bewegung, Morsetelegraph, el. Klingel); Erdmagnetismus; Wirkung . Stromes auf die Magnetnadel — Galvanometer. Wirkung d. Stromes uf benachbarte geschlossene Leiter — Induktion; Grundversuche; nduktor; Wirkungen der Entladung; prakt. Anwendungen der Induktions-röme-Magnet. elektr. Maschinen (Stöhrer, Gramme). Dynamomaschinen; elephon; Thermoelektrizität.

5. Akustik. Entstehung des Schalls; Fortpflanzung — Ableitung der Schallbewegung durch Vergl. mit der Wellenbewegung d. Wassers; Geschw. d. Fortpflanzung; Zurückwerfung; die Töne — Entstehung; konsonante Töne, Transversalschw. von Platten, Stäben, Saiten.

6. Optik. Fortpflanzung des Lichts, Schatten, Finsternisse; Zurückwerfung an ebenen Spiegeln, rauhen Flächen, Hohlspiegeln; Brechung, planparallele Platten, Prismen, Farbenzerstreuung, (weifses, farbiges Licht, komplementäre Farben, Körperfarben). Linsen — Entstehung der Bilder bei der gleichseitig erhabenen und der gleichseitigen Hohllinse; opt. Instrumente, deutl. Sehweite, Lupe, Mikroskop, Fernrohr, Dunkelkammer, Skioptikon.

Man vergleiche diese Vorschläge mit dem sehr viel bescheideneren Lehrgang, wie ihn F. Poske (a. a. O. 175 ff.) empfohlen hat. Es gehört ein gewisser Mut dazu, derartige immer wiederkehrende Forderungen für unerfüllbar zu erklären, selbst wenn überall nur die Grunderscheinungen durchgenommen werden sollen, wie es in den Verhandlungen heifst (S. 34). Übrigens verlangt die 6. von der Versammlung angenommene These: „Das Ziel des vorbereitenden phys.-chem. Lehrgangs an Gymnasien und Realgymnasien ist nur zu erreichen, wenn der Unterricht auf die wichtigsten Grunderscheinungen beschränkt wird u. s. f.“

Von bedeutungsvollen Thesen mögen noch die beiden folgenden herangezogen werden: „16. Das Ziel des phys. Unterrichts wird am besten erreicht, wenn derselbe sich im grofsen und ganzen an den Gang der Forschung anschliefst. Daher ist auf keiner der beiden Stufen eines der beiden logischen Schlufsverfahren ausschliefslich anzuwenden. Auf der Unterstufe herrscht die Induktion, auf der Oberstufe die Deduktion vor. Das Experiment steht auch auf der Oberstufe im Mittelpunkt des Unterrichts. — 17. Die Experimente der Unterstufe sind mehr qualitativer, die der Oberstufe mehr quantitativer Art. Alle Experimente, besonders aber die der Unterstufe, sollen mit möglichst einfachen Hülfsmitteln angestellt werden.“

Sehr entschieden tritt der Berichterstatter (Börner) für eine engere Verknüpfung des phys. und math. Unterrichts ein. Seine diesbezügliche These (19) lautet: „Es empfiehlt sich, den Stoff für die math. Aufgaben recht oft aus dem Gebiet der Physik zu entnehmen. Liegen der math. und phys. Unterricht in einer Hand, so können längere math. Entwickelungen des phys. Unterrichts in den math. Stunden behandelt werden.“ In der Begründung heifst es noch: „— — — dann ist es leicht möglich, die eigentlichen Denkaufgaben der Physik im phys. Unterricht, Aufgaben dagegen, welche gröfsere Rechnungen erfordern, in den math. Stunden zu erledigen.“ In ganz ähnlicher Weise sprechen sich Zahradnicek, Recknagel und Höfler aus. Auch die hessischen Lehrpläne fordern: „Der math. Unterricht in II und I hat in höherem Mafse als bisher seinen Übungsstoff dem Gebiete der Naturwissenschaften und besonders der Physik zu entnehmen und namentlich gewisse rein mat-

matische Ableitungen mechanischer und physik. Sätze zur Weckung und Bethätigung des math. Könnens zu verwerten."

Erfreulich sind auch die Bemerkungen, welche die Verh. d. Direktorenkonferenz bez. des Zeichnens im phys. Unterricht enthalten; H. Börner empfiehlt dasselbe auf Grund eigener Erfahrungen; er sagt unter anderem: „Im Anfang zeichnet der Lehrer selbst vor, im Verlaufe des Unterrichts wird er häufiger von einem Schüler die Zeichnung an der Tafel nach der Anschauung entwerfen lassen; die Schüler zeichnen mit (skizzieren) und tragen die Zeichnung zu Hause mit einfachen Hülfsmitteln (Lineal, Bleifeder) in ein besonderes Heft ein. Ich habe gefunden, dafs diese Übungen, die nach dem Gesagten keine Belastung sind, von den Schülern mit einer gewissen Freude angefertigt werden, besonders aber auf der Unterstufe eine wesentliche Stütze des Unterrichts bilden." Das ist ganz in Übereinstimmung mit den von Reichenbach (Jb. 7, XIII 9) vorgetragenen Anschauungen. Man vergl. auch Lüddecke S. 57 u. f.

Auch bezüglich der Frage praktischer Schülerübungen in Physik liegen eine Anzahl wertvoller Meinungsäufserungen vor. Einer eingehenderen Behandlung unterzieht B. Schwalbe diese Einrichtung (PZ. 6. 162 ff.), indem er auch die in Amerika in dieser Richtung gemachten Erfahrungen heranzieht. Er meint mit Recht, auf dem Gymnasium hätten diese Übungen noch den besonderen Wert, dafs die Schüler der rein geistigen abstrakten Beschäftigung mit den sprachlichen Fächern gegenüber angeregt werden, „etwas in die Hand zu nehmen, selbst zu sehen und die Wahrheit zu prüfen". Er meint aber im Gegensatz zu anderen, diese Übungen könnten und sollten sofort mit dem phys. Unterricht beginnen. (Derselben Ansicht ist übrigens bedingungsweise auch E. Schrader; a. a. O. S. 366.) Sehr wertvoll sind Schwalbes Bemerkungen über die Art des Betriebes solcher Übungen. Er hält es für durchaus notwendig, dafs neben qualitativen Versuchen auch messende angestellt werden; er sagt: „Freilich werden diese Versuche nicht als wissenschaftliche Messungen einzurichten sein; diese gehören nicht in den Schulunterricht, sondern in den Unterricht der Hochschulen. Sie haben an der Schule nur den Zweck, den Schüler zum schärferen Nachdenken zu veranlassen, ihm zu zeigen, wie die Mafszahlen für bestimmte Eigenschaften gefunden sind, oder sie dienen dazu, dem Schüler die Wahrheit eines Gesetzes dadurch einzuprägen, dafs er sich selbst davon überzeugt." Er meint, am besten wäre es, die quantitativen und qualitativen Versuche so zu verteilen, dafs ein gewisser Wechsel stattfinde.

Auch die Direktorenkonferenz unterzieht die praktischen Übungen [d]er Schüler einer Besprechung, welche die Hauptgesichtspunkte beleuchtet. [D]och gehen die Ansichten infolge des Mangels an persönlichen Erfahrungen [n]och weit auseinander. Darüber, dafs solche Übungen an sich sehr [e]mpfehlenswert seien, herrscht Übereinstimmung; nicht so bezüglich der [F]rage des geeignetsten Betriebes. Die Heranziehung der Schüler zur [A]nstellung von Versuchen im Unterricht selbst und zwar bei den Wieder-

holungen kann nur in sehr kleinen Klassen Erfolg haben. Auch eine Anregung bezw. Anleitung der Schüler zu häuslichen Experimenten kann nicht ohne weiteres befürwortet werden, während eine häufige Aufforderung zum Beobachten von Naturvorgängen als durchaus den Zwecken des Unterrichts entsprechend befürwortet werden mufs. Dagegen wird die Einrichtung besonderer Kurse für praktische phys. Übungen mit Hinweis auf die Erfahrungen in Giefsen von vielen Seiten befürwortet, von keiner bekämpft. Die hierauf bezügliche von der Versammlung angenommene These lautet: „Zur Vornahme praktischer phys. Übungen innerhalb des Unterrichts fehlt die Zeit. Die Einrichtung freiwilliger Kurse ist da, wo geeignete Kräfte und hinreichende Mittel zur Verfügung stehen, zu empfehlen. Es ist wünschenswert, dafs sämtliche Schüler zur Anstellung eigener Beobachtungen ermuntert und angeleitet werden."

In den Hessischen Lehrplänen werden die Übungen für Gymnasien wie Realanstalten in gleicher Weise empfohlen.

Über die Bedürfnisse der phys. Unterrichtssammlung und einige damit zusammenhängende Fragen spricht sich E. Schrader am Schlufs seines Aufsatzes aus. Besondere Beachtung verdient ein Punkt seiner Erörterungen; er sagt: „Normalen Verhältnissen entspricht es, wenn an der Hand eines bis in die Einzelheiten ausgearbeiteten Vorbereitungsbuches für jeden Versuch der vollständige Apparat zugerüstet in der Sammlung vorhanden ist, so dafs kein Schlauchstück, kein Hahn, kein Röhrenteil zu mehreren Zusammenstellungen verwendet werden mufs, wo durch die Bereitschaft und die für den Erfolg unbedingt notwendige Freudigkeit des Unterrichtenden erheblich leiden kann." In der That ist dies ein erstrebenswertes Ziel, wenn nur ein hinreichender Raum für die erforderliche voluminöse Aufstellung vorhanden ist, denn ein Lehrer für Experimentalunterricht, der seine Aufgabe ernst nimmt, leidet bei normaler Stundenzahl unter einer schier unerträglichen Arbeitslast und mufs jede Möglichkeit aufsuchen, wenigstens gewisse sich häufig wiederholende Arbeiten einzuschränken. Nur derjenige, der selbst an diesem Kreuze trägt, kennt seine Schwere, und es wäre wahrlich an der Zeit und nur ein Akt ausgleichender Gerechtigkeit, bei Berechnung der Pflichtstundenzahl Stunden des Experimentalunterrichts doppelt in Anrechnung zu bringen. Bei der augenblicklichen Lage der Dinge ist es für viele gewissenhafte Lehrer einfach unmöglich, den Unterricht so vorzubereiten, wie es geschehen müfste. (Vergl. auch Jb. VII, XIII 6.)

B. Lehrbücher, Aufgabensammlungen und ähnliche litterarische Lehrmittel.

Die durch die neuen Lehrpläne angeordnete propädeutische Behandlun der Physik hat für den gewissenhaften Lehrer eine schwere Aufgabe geschaffen; was soll auf der Unterstufe behandelt werden und was so übergangen werden? Eine Flut neuer Lehrbücher für den in Red.

stehenden besonderen Zweck sind erschienen und es erhebt sich die Notwendigkeit, aus der Fülle eine Wahl zu treffen. Leider wird diese Wahl besonders erschwert durch den Umstand, dafs keiner dieser Leitfäden in allen Punkten befriedigt. So sagt F. Poske in einer Besprechung der Bearbeitung des Machschen Grundrisses durch F. Harbordt und M. Fischer: „H. u. F. haben ebensowenig wie die Verfasser der sonstigen neuerdings erschienenen Lehrbücher dieser Art den Mut gehabt, die volle Konsequenz der neuen Lehrpläne und der Kürze der in ihnen dem Gegenstand zugewiesenen Zeit zu ziehen; sonst hätten sie, statt hier und da einzelnes behutsam wegzuschneiden, ganze Abschnitte ausscheiden müssen. Warum will man in den Lehrbüchern den in der Praxis doch unmöglich aufrecht zu erhaltenden Schein wahren, als liefse sich das Unmögliche möglich machen, und bei dem jetzigen Zeitausmafs der ganze phys. Unterkursus auf unseren Schulen im Geiste eines Mach durcharbeiten?“ Auch Schraders Wünschen, die allerdings ganz anderer Art sind, genügt keins der einschlägigen Lehrbücher. Sieht man ab von seinen besonderen Ansichten und Wünschen, so verlangt er „von einem Hülfsbuche möglichste Kürze verbunden mit gröfster Klarheit und Wissenschaftlichkeit in der Fassung des Gesetzmäfsigen, ... vollständiges Fernhalten irgend welcher Ausführungen und Entwickelungen, welche den Lehrer in der Gestaltung seines Unterrichts nach eigenem Ermessen hinsichtlich der Stoffumgrenzung und in der Wahl seiner methodischen Hülfsmittel — der experimentellen und der dialektischen — irgend behindern könnten, eine weitgehende Sparsamkeit in der Beigabe von Figuren, damit die eigene Zeichenthätigkeit des Schülers gegenüber den wirklich gesehenen Apparaten und Versuchen voll ausgenutzt werden kann, Einfügung der wichtigsten historischen Daten und eine tadellose Ausstattung namentlich in betreff der Übersichtlichkeit des Druckes.“ Auch Zahradnicek beklagt den Mangel an Sorgfalt bei Abfassung der Lehrbücher in logischer und stilistischer Hinsicht und belegt diesen Tadel mit zahlreichen Beispielen.

Von den Neuerscheinungen des Berichtsjahres verdient an erster Stelle *Die Naturlehre* von A. Höfler und E. Maifs genannt zu werden; leider ist das ausgezeichnete Buch für unsere Zwecke nicht zu brauchen, da die Entsagungsfähigkeit des reichsdeutschen Physiklehrers noch etwas weiter gehen mufs. Aber demjenigen, der lernen will, wie die Physik auf der Unterstufe betrieben werden sollte, kann das Buch nicht warm genug empfohlen werden. Die schon erwähnte Bearbeitung des Machschen Buches erschien in getrennten Ausgaben für Gymnasien und Realanstalten; wenn sie auch nicht alle Vorzüge des Originals aufweisen kann, so gehört sie doch immer noch zu den besseren Büchern des Gebietes. Auch die *Grundzüge der Physik* von H. Püning können bei geeigneter Auswahl und Sichtung des Stoffes dem Unterricht recht wohl zu Grunde gelegt werden. Weniger geeignet dürfte der *Leitfaden der Physik* von P. Kindel für die Zwecke der Unterstufe sein, da das Buch durch seine zwar meist wissenschaftlich strenge, aber allzu knappe Fassung vielfach

schwer verständlich ist. Von Börners Lehrbuch der Experimentalphysik (Jb. VII, XII 10, 14) ist der erste Teil den Wünschen mancher Fachgenossen entsprechend als *Leitfaden der Experimentalphysik* für sechsklassige höhere Lehranstalten besonders ausgegeben worden.

Von älteren Büchern für den Unterricht auf der Unterstufe, die in neuen Auflagen vorliegen, müssen einige hier erwähnt werden. Zunächst die für österreichische Gymnasien bestimmten *Anfangsgründe der Naturlehre* von J. Krist, 18. Aufl. bearbeitet von W. Pscheidel. Das Buch unterscheidet sich von der Mehrzahl ähnlicher durch die konsequente Gliederung nach logischen Gesichtspunkten, Versuch, Folgerung u. s. f., wie dies neuerdings auch bei uns von Börner geschehen ist. Eigentümlich berührt in ihm die Einführung des Potentialbegriffs in dem von Poske empfohlenen Sinn. Ob die Schüler der Unterstufe dafür schon reif sind, kann bezweifelt werden. Auch von J. G. Wallentins *Grundzügen der Naturlehre* für die unteren Klassen der (österreichischen) Gymnasien liegt eine neue, die 3. Aufl. vor. Von deutschen Büchern sind in neuer Auflage erschienen Emsmanns *Vorschule der Physik*, neubearbeitet von A. Thiebe, und R. Sumpfs *Anfangsgründe der Physik*, bearbeitet von A. Pabst. Das letztere Buch dürfte immer noch dasjenige sein, welches den Bedürfnissen des Unterstufenunterrichts in den meisten Beziehungen gerecht wird.

Es bleibt noch übrig von drei Lehrbüchern für den Oberstufen- bezw. Gesamtunterricht zu reden, die neu aufgelegt worden sind und sich längst eines guten Namens erfreuen. Zunächst ist der *Leitfaden der Physik* von Beetz-Henrici (bespr. Jb. III) in 11. Auflage erschienen, und weist in didaktischer Beziehung nicht unwesentliche Verbesserungen auf. Das zweite Buch ist P. Münchs *Lehrbuch der Physik*, dessen 10. Auflage der Zeitrichtung insofern Rechnung getragen hat, als das absolute Mafssystem weiter durchgeführt worden ist. Die hier und da eingestreuten Aufgaben sind nicht zahlreich genug, um das Bedürfnis des Unterrichts zu decken. Trappes *Schulphysik* hat in 12. Auflage eine Neubearbeitung durch P. Kindel erfahren. Wenn das bewährte Lehrbuch auch im grofsen und ganzen seine alte Gestaltung beibehalten hat, so sind doch im einzelnen sehr wesentliche Änderungen vorgenommen worden, welche die wissenschaftliche Strenge entschieden gehoben haben. Ob die Verwendbarkeit für die Schule im gleichen Schritte gewachsen ist, wagt der Berichterstatter nicht zu entscheiden; darüber mufs die Erfahrung richten. So dürfte namentlich § 43a, in dem der Hodograph der Geschwindigkeit eingeführt ist, für Gymnasien zu hoch gehalten sein. Ein anderes Beispiel sind die §§ 80b u. c., in welchen die Fortpflanzungsgeschwindi keit des Schalles in der Luft und die Schwingungszahl einer gespannte Saite abgeleitet werden. Dem ursprünglichen Geiste des Trappesch Buches entsprechen diese und ähnliche Änderungen nicht, aber es mag sein, dafs sie dem Bedürfris mancher entgegenkommen.

Endlich soll auch auf J. Müller, *Die Lehre von der Elektrizit*

und dem Magnetismus aufmerksam gemacht werden und zwar hauptsächlich wegen des X. Abschnittes, der eine Sammlung von 260 einschlägigen Aufgaben enthält, von denen eine beträchtliche Anzahl im Schulunterricht sehr wohl Verwendung finden können. Die hervorragende Stellung, die augenblicklich die Elektrizitätslehre wie im Leben so auch in der Schule einnimmt, wird dadurch gekennzeichnet, dafs E. Maifs eine selbständige Aufgabensammlung über Elektrizität und Magnetismus hat erscheinen lassen. Dieselbe ist für Mittel- und Gewerbeschulen bestimmt.

Der Schatz physikalischer Denkaufgaben, die für die besonderen Zwecke dieses Unterrichtszweiges die wertvollsten sind, hat in PZ. wieder eine wesentliche Bereicherung durch 47 neue Aufgaben erfahren. Es wäre recht nützlich, wenn dieselben gelegentlich nach stofflichen Zusammenhängen geordnet und gesammelt würden.

C. Bücher für die Lehrer- und Schülerbibliothek.

Ein durch die Reichhaltigkeit seines Inhalts sowie durch die geistvolle und einheitliche Darstellung gleich ausgezeichnetes Buch ist das Reissche *Lehrbuch der Physik*, das jetzt in 8. Aufl. vorliegt. Seinen ursprünglichen Zweck als Schulbuch hat es ja wohl verfehlt, aber zum Nachschlagen für den Lehrer dürfte es vielleicht kein geeigneteres geben. Durch die streng deduktive Darstellung allein ist es möglich eine solche Masse von Material in einem Bande in geniefsbarer Weise zu verarbeiten. In anderer Art ist E. Warburgs *Lehrbuch der Experimentalphysik für Studierende* eine wertvolle Bereicherung der Lehrerbibliothek; das Buch bietet stofflich dem Fachmann nichts Neues, aber die vollendete Darstellung der in ziemlich beschränktem Umfang behandelten Lehren kann als mustergültig einem eingehenden Studium empfohlen werden.

Der Anteil, der von den für Bibliothekszwecke bestimmten Mitteln auf die Naturwissenschaften entfällt, dürfte wohl überall ziemlich gering sein. Es mufs daher immer wieder auf gewisse Bücher hingewiesen werden, die neben F. Poskes Zeitschrift wenigstens die dringendsten Bedürfnisse befriedigen können. Es sind dies zunächst das *Jahrbuch der Naturwissenschaften* herausg. v. M. Wildermann, 8. Jahrgang und *Jahrbuch der Erfindungen und Fortschritte*, begr. von H. Gretschel, herausg. von Bornemann u. Gen., 29. Jahrg. Besonders an kleineren Orten, wo öffentliche Bibliotheken fehlen, können diese Jahrbücher den Lehrer wenigstens betreffs der wichtigsten Vorkommnisse auf dem weiten Gebiete naturw. Forschung einigermafsen auf dem Laufenden erhalten. Dem entgegengesetzten Bedürfnisse, nämlich dem nach Vertiefung in eine hervorragende Untersuchung und nach der dem Lehrer so notwendigen Erfrischung an dem wissenschaftlichen Geist unserer naturwissenschaftlichen Klassiker, kommt W. Ostwalds bekannte Sammlung entgegen; das verflossene Jahr brachte folgende Hefte: No. 38. Bunsen und Roskoe, *Photochem. Untersuchungen;* No. 40. Lavoisier und Laplace, *Zwei*

Abhandl. über die Wärme; No. 42. v. Humboldt und Gay-Lussac, *Das Volumgesetz gasförm. Verbindungen.*

Das Berichtsjahr hat einige für die Praxis des Experimentalunterrichts sehr wertvolle Bücher gebracht. Zunächst ist E. Wiedemann und H. Ebert, *Physikalisches Praktikum* in 2. Aufl. erschienen. War schon die 1. Aufl. (in Jb. VI, XI mehrfach erwähnt) auch für den Lehrer ein nützliches Hülfsmittel, da sie neben der Ausbildung der Studierenden auch den Bedürfnissen des Unterrichts weitgehende Rechnung trug, so hat das Buch in 2. Auflage gerade nach dieser letzteren Seite nicht unwesentliche Bereicherungen erfahren: dahin gehören die Abschnitte: Freier Fall; akustische Bestimmungen; Photometrie; Reflexion des Lichtes; Linsen; Elektrostatische Grundversuche u. s. f. In seinem *Hand- und Hülfsbuch physiko-chemischer Messungen* bietet W. Ostwald eine reiche Fundgrube experimenteller Ratschläge und Winke. Das Buch ist ja in erster Linie für einen ganz anderen Zweck geschrieben, als den des Unterrichts. Allein der Verf. verfolgt in seinen Anleitungen die ausgesprochene Absicht, „gegen die heute so verbreitete Hilflosigkeit anzukämpfen, daſs um jede Kleinigkeit der Mechaniker in Anspruch genommen werden muſs, weil man sich nicht getraut ein Loch zu bohren oder einen Draht anzulöten“, und bietet dadurch dem Praktiker eine besonders wertvolle Gabe. Auch Oettels *Anleitung zu elektro-chemischen Versuchen* enthält manches, was für den Unterricht nutzbar gemacht werden kann. Ebenso wie letzteres Buch geben auch C. V. Boys *Seifenblasen* aus einem begrenzten Gebiete der Physik Versuche und Hülfsmittel zu ihrer Ausführung an. Das originelle Schriftchen enthält eine groſse Zahl von Experimenten, die mit den einfachsten Mitteln ausgeführt werden können und meist noch nicht bekannt sind. Von Netoliczkas *Experimentierkunde* ist die 2. Auflage von Kraus bearbeitet worden.

Schlieſslich mögen noch zwei Bücher genannt werden, die bei der Reichhaltigkeit ihres Inhalts trotz mancher Schwächen dem experimentierenden Lehrer von Nutzen sein werden; es sind dies W. Weiler, *Die Spannungselektrizität*, und desselben Verfassers *Der praktische Elektrotechniker*. In erster Linie dürften aber diese beiden Bücher, ebenso wie A. Vogler, *Jedermann Elektrotechniker*, wovon im Berichtsjahr der zweite Teil erschienen ist, für den experimentierenden Schüler von Interesse sein. Freilich wird derselbe nicht an allen Vorschlägen und Entwürfen der genannten Bücher eine ungetrübte Freude erleben, aber viele davon sind sehr wohl ausführbar und zwar auch für einen geschickten Knaben oder Jüngling, der mit gutem Willen an die Aufgabe herantritt. Auch das bekannte *Experimentierbuch* von Emsmann und Dammer, dessen 6. Aufl. von F. Rudolph bearbeitet wurde, ist recht wohl geeignet, das Naturinteresse und die Handfertigkeit unserer Jugend zu wecken und auszubilden. Zu bedauern ist nur, daſs auch hier nicht streng genug das Unausführbare oder nicht Ungefährliche (z. B. Darstellung des Schwefeläthers) ausgeschieden worden ist.

Wertvoll für die Schülerbibliothek ist auch das schon oben erwähnte Buch von Diesterweg, *Populäre Himmelskunde.* Gerade auf die Schönheiten und Wunder des Sternhimmels und die reinen Genüsse, die sein Studium bietet, können wir unsere Schüler nicht oft genug aufmerksam machen. Von Urbanitzky, *Die Elektrizität im Dienste der Menschheit*, ist die zweite Auflage erschienen; auch dieses Buch ist für die Schülerbibliothek geeignet. Dasselbe dürfte von dem im Erscheinen begriffenen Werke v. Schweiger-Lerchenfelds, *Vom rollenden Flügelrad*, gelten. Man weifs ja, welches Interesse die meisten Knaben den technischen Problemen der Gegenwart entgegenbringen.

2. Mechanik und allgemeine Physik.

Zu den schwierigeren Abschnitten der Mechanik gehört die Bewegungslehre, deren Behandlung im Schulunterricht meist zu abstrakt ist. Nach dem gebräuchlichen Gang werden die Bewegungsgesetze deduktiv abgeleitet und erst nachträglich zur Bestätigung durch den Versuch übergegangen. Dem Verfahren gegenüber weist J. Ducrue darauf hin, dafs die nächstliegende Aufgabe des Unterrichts darin bestehen müsse, dem Schüler Gelegenheit zum Sehen und Beobachten von gleichförmigen und gleichförmig beschleunigten Bewegungen zu bieten; erst wenn diese Begriffe und ihr Zusammenhang lebendig geworden seien, dürfe man zur theoretischen Ableitung der einschlägigen Gleichungen übergehen. Zur Vorführung gleichförmiger Bewegungen empfiehlt er das Steigen des Wassers in einem graduierten Cylinder, der unten mit der Wasserleitung kommuniziert; die Zeit wird mit einem Metronom nach willkürlichem Mafs gemessen. Zur Vorführung gleichförmiger Bewegungen greift auch Ducrue, wie neuerdings vielfach geschieht (vergl. auch König, PZ. 7. 4), auf die Galileische Fallrinne zurück, die in didaktischer Hinsicht der Atwoodschen Maschine überlegen ist. Erst später empfiehlt er, die letztere Vorrichtung, aber in ihrer einfachsten Form, zu verwenden. Auch für die Darstellung und Untersuchung der Wurflinie macht er auf ein schönes, einfaches Verfahren aufmerksam.

W. König benutzt für den bekannten Versuch mit dem Machschen Pendel ein Metronom auf der schiefen Ebene, eine sehr empfehlenswerte Vereinfachung, da beides wohl in jeder Sammlung zu finden ist. Beiträge zur experimentellen Behandlung des materiellen Pendels liefert Ruofs.

Zur Hydrostatik und ihrer Behandlung im propädeutischen Unterricht äufsert sich F. Poske in einem längeren Aufsatz, der viele methodisch und technisch brauchbare Winke enthält. Er will die übliche deduktive Behandlung, die von dem Prinzip der gleichmäfsigen Druckverbreitung ausgeht, durch ein wohldurchdachtes induktives Verfahren ersetzt wissen. Auch Recknagel beschreibt einen hydrostatischen Apparat, der zum Nachweis des Stevinschen Satzes dienen soll. Sein Hauptvorzug dürfte

der sein, dafs man ihn zur Vorführung und angenäherten Messung der Zusammendrückbarkeit von Flüssigkeiten verwenden kann.

Apparate und Geräte. Ein *Universalstativ* zum Festschrauben beschreibt K. Fuchs. — Desgleichen ein Dosendynamometer. — Auf eine einfache Form der schiefen Ebene macht J. Jakob aufmerksam. — Eine bequeme Fallrinne empfiehlt W. König. — O. Reichels Apparat zur Zusammensetzung von Stofskräften wird von R. Heyne beschrieben und empfohlen. — Einen Apparat für die Gesetze des materiellen Pendels giebt Ruofs an. — Von F. Poske werden Apparate aus der elementaren Hydrostatik beschrieben. Von Recknagel rührt die Angabe eines Piëzometers für Flüssigkeiten her. — C. Mühlenbein hat einen Schulapparat zur Best. d. spez. Gew. fester Körper konstruiert. — Eine verbesserte Form des Diffusionsapparates rührt von V. Dvořák her. — Eine Preisliste phys. Unterrichtsapparate im allgemeinen versandten F. Ernecke-Berlin, sowie Dr. Bender u. Dr. Hobein-München.

3. Schall und Wellenlehre.

V. Dvořák beschreibt Herstellung und Einrichtung von Resonatoren und Schallquellen für seine bekannten Versuche über akustische Anziehung und Abstofsung unter genauer Angabe der zu Grund zu legenden Mafse. Als Schallquellen empfiehlt er eine kräftige a-Gabel oder ein Horn für g. Zum Studium der von Kundt entdeckten Flammentöne beschreibt W. Holtz einen einfachen Apparat und eine Anzahl einschlägiger Versuche.

Apparate. Ein pneumatisches Vibroskop beschreibt van Schaik. — Righi giebt ein Verfahren zur Abbildung interferierender Schallwellen an. — Dvořák beschreibt aufser anderem ein Schallradiometer und einen einfachen Schallmesser.

4. Wärme und Meteorologie.

M. Koppe empfiehlt für gewisse Schulzwecke ein neues, einfaches und durch die bei seiner Verwendung in Betracht kommenden physikalischen Gesetze didaktisch wertvolles Luftthermometer, welches sich auf das Meldesche Kapillarbarometer gründet. Niemöller beschreibt einige Versuche zur Demonstration der durch ungleiche Erwärmung hervorgerufenen Luftströmungen. Lüpke hat an dem Meyerschen Apparat zur Bestimmung der spezifischen Wärme der Metalle als Demonstrationsversuch einige Vereinfachungen und Verbesserungen vorgenommen.

Zur Behandlung der Meteorologie in der Schule liegen einige Me nungsäufserungen vor. Rob. Glafs giebt eine Stoffauswahl und Verteilun für sechsklassige Realschulen. So sehr man dem Verf. darin zustimme kann, dafs die Meteorologie einen hohen didaktischen Wert hat, weil si viele Gebiete der Physik berührt und Naturerscheinungen betrachtet, di jedermann zugänglich sind, sowenig wird man der vorgeschlagenen B

handlung des Gegenstandes zustimmen können, einmal wegen der weitgehenden Benutzung unsicherer hypothetischer Anschauungen (z. B. in dem Abschn. Die Sonne); dann aber auch wegen des Umfangs der zu behandelnden Erscheinungsgebiete. Von methodisch richtigeren Erwägungen hat sich Rich. Glafs leiten lassen. Er geht von der sehr richtigen Voraussetzung aus, dafs die Witterungskunde nicht als geschlossenes Ganze zu behandeln, sondern in ihren einzelnen Teilen den betr. Abschnitten der Wärmelehre anzugliedern sei. An den meteorol. Kapiteln der gebräuchlichen Lehrbücher tadelt er mit Recht, dafs sie zu wenig Rücksicht auf die heimatlichen Verhältnisse nehmen. Wie diesem Fehler abzuhelfen ist, zeigt Glafs eingehend in seiner geschickt zusammengestellten Darstellung sächsischer Verhältnisse, wobei er sich allerdings in einer ausnahmsweise günstigen Lage betreffs des Zahlenmaterials und der klimatischen Verhältnisse befindet. Beide Aufsätze sind übrigens zur Orientierung des Lehrers bestimmt.

E. Wilks *Grundbegriffe der Meteorologie f. h. Schulen* sind in zweiter Auflage erschienen; die knappe Zusammenfassung der Hauptgesetze dürfte für den Unterricht wohl geeignet sein. Der *Katechismus der M.* von van Bebber, der in dritter Auflage vorliegt, ist zwar ausdrücklich für Schulzwecke bestimmt, scheint aber dem Berichterstatter für diesen Zweck zu umfang- und inhaltreich; auch ist die katechetische Form ein Hindernis für den Schulgebrauch.

Apparate: Koppes Luftthermometer wird von Stuhl-Berlin angefertigt. — Weiler beschreibt ein Hebelpyrometer mit Läutevorrichtung. — Ein einfaches Hygrometer ist in PZ. 7. 90 beschrieben.

5. Licht.

In Fortsetzung seiner ersten Mitteilung beschreibt G. Quincke eine grofse Zahl optischer Versuche und sehr einfache Vorrichtungen dazu; zur Demonstration sind dieselben weniger geeignet als zu Messungen des Einzelnen; so könnten beispielsweise das Goniometer, vielleicht auch der Interferenzspiegel und der Polarisationsapparat Verwendung bei Schülerübungen finden. O. Rosenbach beschreibt eine Reihe von Polarisationsversuchen, deren Anstellung nur eine schwarze Glasplatte, Glaswürfel und Marienglas erfordert. J. Dechant weist auf die Vorteile hin, die sich aus der Berücksichtigung der Diffusion für den Unterricht ziehen lassen. R. Lüpke beschreibt einen einfachen Versuch zur Demonstration der Umkehrung der Natriumlinie. Hahn-Machenheimer liefert eine Ergänzung zu Schellbachs Beiträgen zur geometr. Optik, aus der sich einzelnes für den Primaunterricht verwenden läfst. K. Fuchs zeigt eine sehr einfache Ableitung der Linsenformel für den Fall der Bikonvex-Linse.

Apparate. Warmbrunn, Quilitz & Co.-Berlin empfehlen eine sehr zweckmäfsige Ausführung des Szymańskyschen Apparates für Spiegelung,

Brechung u. a. — Ein im Prinzip ähnlicher Apparat nach Dechants Angabe wird von K. Fritsch-Wien angefertigt. — Eine Lichtbrechungsrinne beschreibt R. Neumann. — Ein Goniometer und ein Polarisationsapparat sind von Quincke angegeben worden.

6. Elektrizität und Magnetismus.

Im Anschlufs an frühere Versuche beschreibt W. Weiler einige neue, sowie die zugehörigen Vorrichtungen zur Erzeugung eines rotirenden Feldes durch elektrostatische Hysteresis. In einem anderen Aufsatz empfiehlt derselbe, den Entladungsstrom einer Leydener Flasche u. Ä. zur Demonstration der beim Zwei-, Drei- und Fünfleitersystem herrschenden Verhältnisse zu benutzen. B. Kolbe hat eine einfache Anordnung ersonnen, um das Potentialgefälle im Entladungsstromkreis einer Influenzmaschine zu studieren. M. Rusch empfiehlt eine Behandlung der Reibungselektrizität, durch welche dieselbe in engere Verbindung mit dem Galvanismus gebracht wird. Rob. Glafs empfiehlt, die Hertzschen Erscheinungen zur Grundlage des Schulunterrichts zu machen; es kann vor einer solchen Verstiegenheit nicht dringend genug gewarnt werden. K. Noack giebt eine Darstellung des Lehrgangs zur Einführung des Potentialbegriffs, die sich im Prinzip an Poskes Vorschläge (PZ. III. 161) anschliefst, aber in didaktischer und experimenteller Hinsicht einiges Neue enthält. Der Aufsatz zeigt, wie unter geeigneter Problemstellung ein Gegenstand induktiv behandelt werden kann. Krumme behandelt in einer Reihe von Aufsätzen die Frage, wie der Unterricht im Galvanismus dem heutigen Stand der Wissenschaft und Technik Rechnung tragen könne. Er wünscht den Satz von der Erhaltung der Energie zum Ausgangspunkt des U. auf der Oberstufe gemacht zu sehen. Bezüglich der Definition der Begriffe Ohm, Ampère, Volt trifft er gewifs das Richtige, wenn er die Vorschläge der phys.-techn. Reichsanstalt empfiehlt. Im übrigen enthält die Arbeit ein reiches Material über den Gegenstand, aus dem manche Anregung geschöpft werden kann. Besonders mag auf die zahlreichen Aufgaben hingewiesen werden, die z. T. sehr willkommen sind. E. Grimsehl erläutert ein Verfahren zur Erklärung und schulgemäfsen Behandlung der Induktionsströme mit Hülfe der magnetischen Kraftlinien unter Angabe der experimentellen Hülfsmittel; auch P. Szymański zeigt mit grofsem experimentellen Geschick die Mittel und Wege, wie im Schulunterricht die Theorie der Magnetinduktion aus den Gesetzen der magnetischen Kraftlinien induktiv hergeleitet werden kann. Die Durchführung der von ihm ersonnenen Versuchsreihe erfordert die Anwendung eines Spiegelgalvanometers. W. Weiler macht Vorschläge zur Verbesserung der Induktorien.

Apparate. Ein Spiegelelektrometer für hohe Potentiale beschreibt A. Heydweiller. — Ein Verteilungsapparat und Rotationsmaschinen f. d. elektrostatische Drehfeld rühren von W. Weiler her. — Eine Verbesserung

an dem Apparat für Coulombs Gesetz nach Odstrčil empfiehlt Noack. — Derselbe hat eine Vorrichtung zur Messung des Potentialgefälles konstruiert. — Neue Formen der Influenzmaschine rühren von J. Wimshurst und W. Pidgeon her. Vávra & Hervert-Prag konstruieren ein Demonstrationsgoniometer ähnlich dem v. Beetzschen. — J. Habermann beschreibt eine neue Form des Wasservoltameters. — Von Oberbeck rührt eine neue Form der Wheatstoneschen Brückenanordnung her. — Apparate zur Demonstration der Magnetinduktion empfiehlt P. Szymański. — H. Riens-Berlin führt eine Telephon-Mikrophonanlage zur Demonstration aus. — Preisverzeichnisse über elektrische Schulapparate sind ausgegeben worden von Kaiser & Schmidt-Berlin, Hauptmann & Co.-Leipzig, Hartmann & Braun-Bockenheim; letzteres enthält ein sehr schönes, einfaches Instrumentarium für Unterrichtszwecke, S. 121—125.

7. Mathematische Geographie und Astronomie.

Über Stellung und Behandlung dieses Unterrichtsgebietes spricht sich die fünfte Direktorenkonferenz in der Rheinprovinz folgendermaſsen aus: „Faſst man den Begriff der math. Erdkunde im weiteren Sinne auf, so daſs er die phys. Geographie und die Elemente der Astronomie einschlieſst, so ist an den Anstalten, denen keine Zeit zu einer zusammenhängenden Durchnahme bleibt, eine Verteilung dieses Gebietes auf Math. und Phys. geradezu geboten. An die sphär. Trigonometrie schlieſse man die eigentliche mathematische Geographie an, an die Optik die Finsternisse, die Aberration der Fixsterne, die phys. Beschaffenheit der Himmelskörper (Spektralanalyse), sowie die atmosphärischen Erscheinungen (Tageshelle, Dämmerung, Höfe, Nebensonnen und Nebenmonde), an die Mechanik das Newtonsche Gesetz, die Begründung der Bewegungserscheinungen der Himmelskörper, die Berechnung der Masse von Centralkörpern, Ebbe und Flut.“ Mit diesem Vorschlag werden gewiſs viele einverstanden sein.

Das kleine Buch von Busch und Wollensack, *Beobachtungen, Fragen und Aufgaben aus dem Gebiete der elementaren astronomischen Geographie* ist in zweiter Auflage erschienen. Es verdient um deswillen Beachtung, weil es sich bestrebt, den Unterricht durchaus auf Anschauung zu gründen und demnach den historischen Entwickelungsgang der Wissenschaft als Leitschnur nimmt. Neu ist die *Mathematische Erdkunde* von Pieper, ein Anhang zu Sumpfs Physikbüchern, der für Schulzwecke das Erforderliche in geeigneter Form bringt.

Eine Zusammenstellung der Himmelserscheinungen für alle Monate des Jahres bringt J. Plaſsmann in PZ.

M. Koppe giebt eine *Astronomische Tafel* (scheinbare Planetenbahnen) für 1894 nebst einer Erläuterung. Derselbe hat sich auf der Versammlung d. Vereins z. F. d. U. in Math. u. Natw. in fesselndem Vortrag über die Methode ausgesprochen, wie der U. in math. Geographie

und Astronomie mehr als seither auf Anschauung und Konstruktion statt auf Rechnung und Abstraktion zu gründen sei; er sagt am Schlufs: „man wird aus der Geschichte der Astronomie noch vielfach lernen können, wie ihre Elemente am besten zu wahrem Verständnis zu bringen sind; dabei wird vielfach die Zeichnung den Vorrang vor der Rechnung behaupten". Es wäre zu wünschen, dafs diese Worte die ihnen gebührende Beachtung fänden.

Von phys. Schulbüchern, die in diesem Jahre neu oder in neuer Auflage erschienen sind, enthalten Abschnitte über math. Geographie und Astronomie: F. Harbordt und M. Fischer (Ausg. f. Realanstalten), A. Höfler u. E. Maifs, J. Krist, P. Münch, J. G. Wallentin.

Von Diesterwegs *Populärer Himmelskunde und math. Geographie* haben Meyer und Schwalbe eine neue Ausgabe besorgt.

Apparate und Lehrmittel. Straube, Schulwandkarte des nördlichen Sternhimmels. — A. Holtze hat einen Apparat für den U. in der math. Geographie beschrieben. — Ein Präzessionsglobus ist von Haas konstruiert worden. — Weber, Sternkarte mit drehbarem Horizont.

III. Beschreibende Naturwissenschaften und Chemie.

1. Schriften über das Ganze des naturbeschreibenden und chemischen Unterrichts oder über mehrere Zweige. — Naturalien usw.

Auf die Lüddeckesche Reformschrift, in der manche brennende Fragen des naturwissenschaftlichen Unterrichts behandelt werden, ist schon im allgemeinen Teile eingegangen worden. Der ganzen Anlage des Buches nach ist ein gedrängtes Referat darüber nicht zu geben; es sei der Aufmerksamkeit der Fachgenossen dringend empfohlen.

Timm sieht als Hauptaufgabe des naturwissenschaftlichen Unterrichts an, „mittels der Naturwissenschaften exaktes Denken zu lehren". In welchem Grade formale Bildung durch die „beschreibende Naturgeschichte" angestrebt werden kann, zeigt er an folgenden Beispielen: Klettern, Fliegen, Schwimmen, Wiederkäuermagen, Blutumlauf, Gestalt und Geäder der Blätter, Blütenteile, Bestäubungseinrichtungen, Wasserkulturen. Grundauffassung für die Behandlung ist, die Beziehung des Baues eines Lebewesens zu seinen Lebensbedingungen ins rechte Licht zu setzen. In den neuen Lehrplänen ist ihm die Naturwissenschaft nicht genügend berücksichtigt und den Grund hierfür sieht er darin, dafs der Wert und die Bedeutung dieses Faches für die Schule immer noch nicht genügend hoch angeschlagen wird. — Gegen die Änderungen des naturbeschr. Unterrichts, die durch die neuen Lehrpläne geschaffen sind, richtet Kränzlin schwere Vorwürfe. Einmal habe man, ohne die Stundenzahl zu erhöhen, dem

Pensum neuen Lehrstoff hinzugefügt und zwar, wenn sonst die Bestimmungen eingehalten werden sollen, in einem Umfange, der notwendig in einzelnen Klassen zur Überbürdung führen müsse. Dieses Neue sind namentlich Übersicht des natürlichen Pflanzensystems, Lebenserscheinungen der Pflanzen, Pflanzen- und Tiergeographie. Nur auf wenige Einwände sei hier eingegangen. So hält K. die Forderung „Übersicht des natürlichen Systems“ für zu weitgehend und schwierig und daher unausführbar; er will diese Aufgabe lieber der Universität überlassen. Nach der Meinung des Ber. faſst K. den Begriff des Systems wohl zu wissenschaftlich auf; verlangt wird wohl nur von dem Schüler eine Gruppierung des Zusammengehörigen auf Grund selbst erkannter Eigenschaften sowie Erkenntnis von Gruppen kleineren und gröſseren Umfangs. Desgleichen legt K. einen viel zu hohen Maſsstab an die Lehre von der geographischen Verbreitung der Tiere. Er meint eine Behandlung im Sinne von Wallace, und diese scheint ihm dann natürlich für die Schule ungeeignet. Die Bestimmung, daſs der Unterricht in der Zoologie auch die Kenntnis des Systems erstreben soll, ist ihm sehr bedenklich und zwar aus dem Grunde, der in folgendem Satz ausgedrückt ist. „Systematik des Tierreichs und Pflanzenreichs samt geographischer Verbreitung sind als Voraussetzung und als hervorragende Beweisstücke der Evolutionstheorie von jeher angesehen, und sie in den Unterricht einführen, heiſst diese Lehre in den Unterricht einführen.“ Die Berechtigung solcher Ansichten werden nicht viele Fachgenossen teilen. Allgemeine Billigung wird dagegen sein Wunsch finden, daſs eine Weiterführung des naturgeschichtlichen Unterrichts über die Tertia hinaus äuſserst notwendig gewesen wäre. — Landsberg findet, daſs ein Hauptziel des naturkundlichen Unterrichts, die Fähigkeit, eine Naturform zu beobachten und echte Freude an der Natur und Liebe zu ihr häufig nicht erreicht wird, und daſs dies an der Überlastung des Wortgedächtnisses durch die zu starke Betonung der Morphologie und Systematik liegt. Der Unterricht soll daher mehr das Anschauungsvermögen, das Formengedächtnis pflegen und das Wortgedächtnis entlasten. „Wir müssen viel mehr das Können betonen, alles Wissen soll aus dem Können hervorgehen. Das Können soll ein mechanisches und geistiges, ein Verstehen sein.“ Daher fordert er möglichste Beschränkung der botanischen und zoologischen Kunstausdrücke, daher verwirft er frühzeitige morphologische Definitionen, daher ist er gegen jedes Lehrbuch in dem Anfangsunterricht (Sexta, Quinta), daher empfiehlt er in der Zoologie die Benutzung der Vogel-Ohmannschen Zeichentafeln. Dagegen betont er das Zeichnen und die Anlage von Pflanzenanalysen nach Bailscher Art (die auch zensiert werden) als Mittel für die Ausbildung des technischen Könnens, welche Ausbildung „das wichtigste Mittel zur Erreichung des Verstehens, des Beherrschens des Wissens ist“. Vieler Stoff muſs als totes Wissen für die Schule ausscheiden. Bei den Beschreibungen soll das, was überhaupt beschrieben wird, genau beschrieben werden, allerdings ohne wissenschaftliche Termino-

logie. Aber mit Kollbach fordert er, „dafs die ausführliche Beschreibung eines Teiles nur dann stattfinden soll, wenn es dadurch gelingt, eine Erscheinung des Lebens aufzudecken oder eine Beziehung zur übrigen Natur oder zum Menschen nachzuweisen.“ Es mufs also das biologische Element von Anfang an das Interesse an der Untersuchung anregen. L. spricht weiter vom Vergleichen und von der Erarbeitung des Systems und von der Einprägung der Grundbegriffe der Tiergeographie (mit Hülfe von leeren Umrifskarten, in die die Schüler die Tiernamen eintragen usw.). Über den Unterricht in der Anatomie und Physiologie der Pflanzen, sowie in der menschlichen Anatomie äufsert er sich ganz kurz. Der Obertertiakursus in der Mineralogie ist nach den neuen Lehrplänen gefallen. L. möchte für dieses Fach und besonders für die Geologie trotzdem so viel als möglich retten. Er empfiehlt, an die Botanik und manchmal auch an die Zoologie anzuknüpfen, am erspriefslichsten geschehe dies bei den Ausflügen, schon in den unteren Klassen. Hier werde auf Bodenarten, Quellbildung, Verwitterungserscheinungen usw. geachtet. In der Obertertia bringen einige nur zu geologischen Zwecken dienende Ausflüge und eine kurze daran geknüpfte Besprechung in der Schule die früher gelegentlich gewonnenen geologischen Kenntnisse zum Abschlufs. — Landsberg und Lüddecke berühren sich in manchen Punkten.

Pfuhl hält ein Lehrbuch neben Schülerheft und Zeichnung für nötig und spricht auf 55 Quartseiten sehr ausführlich über die von einem solchen zu lösenden Aufgaben. Es soll wesentlich Wiederholungsbuch sein. Nachdem er die allgemeineren Anforderungen an ein Lehrbuch ausgesprochen hat, behandelt er zunächst in einem ersten Hauptteil die äufsere Ausstattung, die Abbildungen, den Text im allgemeinen. Neben etlichen Kleinlichkeiten (z. B. alle Abbildungen sollen in dem Lehrbuch einerlei orientiert sein, also alle Tiere nach derselben Seite sehen) finden sich viele den erfahrenen Schulmann zeigende Bemerkungen, die den Fachgenossen, namentlich den gegenwärtigen und zukünftigen Autoren, zur Beachtung empfohlen seien. P. wünscht dringend kolorierte Abbildungen, jedoch sollen nicht alle koloriert sein; wohl nicht richtig ist es, wenn er sagt, dafs jede grofse Buchdruckerei geeignete Buntdrucke auszuführen imstande sei. Bei den Anforderungen an den Text liegt der Schwerpunkt in These 8 u. 9: 8. „Das Lehrbuch mufs sich der Methode des Unterrichts anschliefsen, die Beobachtung an das geeignete Objekt anknüpfen und 9. den Schlufs auf die Lebensweise aus der Körperbeschaffenheit zum Ausdruck bringen.“ Als Beispiel, wie das Buch den Stoff darbieten könne, teilt P. u. a. folgendes mit.

Die Weinbergschnecke.

Körper: Kopf. Rumpf.

Kopf: 4 Fühler (2 lange. 2 kurze), welche eingezogen werden können; auf den langen punktf. Augen. In der Mundöffnung: Zunge mit vielen kleinen Zähnchen. — **Pflanzennahrung** — schädlich.

Rumpf: mit platter Sohle — **kriecht langsam** — **Pflanzennahrung.** Der

Mantel sondert ein Gehäuse ab. Ein Atemloch an der rechten Seite des Mantels. Der Körper sondert Schleim ab.

In das kugelf. Gehäuse kann der ganze **Körper eingezogen** werden — **Schutz gegen Feinde.** Das Gehäuse macht den **Körper schwerfällig — zum Umschauen: gestielte Augen.** Das Gehäuse schäumt mit Salzsäure — es besteht aus kohlensaurem Kalk. Es wächst vom Wirbel nach der Mündung (in der Drehungs-Richtung des Uhrzeigers: rechts gewunden). **Schutz gegen die Winterkälte — Winterdeckel.**

Fortpflanzung: **Eier, welche mit Erde bedeckt werden.**

Die Striche — deuten die Folgerung an, die aus der Beobachtung gezogen werden kann. Die fettgedruckten Wörter bieten die Lebensweise.

An Abbildungen schlägt P. vor:

1. Die kriechende Weinbergsschnecke in nat. Gröfse, koloriert mit den den betr. Teilen beigefügten Worten: Kopf, Sohle, Augen, Mund, auf die Mundöffnung weist ein Pfeil hin; die Augen können durch Sterne hervorgehoben werden. 2. Der Körper ohne Schale in natürl. Gröfse mit dem Zusatze: Mantel, Atemloch (ein Pfeil weist darauf). 3. Das Gehäuse in nat. Gröfse mit den Zusätzen: Wirbel, Windungen, Mündung; gekrümmte Pfeile sind beizufügen, um die Rechtsdrehung auszudrücken. 4. Ein Stück der Zunge in vergröfs. Mafsstabe. 5. Einige Eier in nat. Gröfse.

Im zweiten Hauptteile behandelt P. die einzelnen Teile des Wiederholungsbuchs: I. Pflanzenkunde, II. Tierkunde, III. Lehre vom menschlichen Körper. Die Mineralogie fällt nach den neuen Lehrplänen ja weg. Am ausführlichsten geht er auf die Pflanzenkunde ein und schlägt folgende Einteilung für das Wiederholungsbuch vor: 1. Beschreibung von Pflanzen, hauptsächlich in morphologischer Hinsicht. 2. Übersicht über die Gestaltungen der Pflanzenteile. 3. Beschreibung von Pflanzen in biologischer Hinsicht. 4. Einige anatomische Beispiele. 5. Einige niedere Pflanzen. 6. Bestimmungstabellen. Zu allen Abschnitten giebt er praktische Beispiele, am zahlreichsten und am meisten ausgeführt zu 1, 3, 6. Für den Anfang sollen nur die deutschen Namen der Species gemerkt werden, später bei den Bestimmungsübungen sind die lateinischen leider nötig. Die Familien brauchen nur deutsch benannt zu werden. Wissenschaftliche Ausdrücke, — es sind nur wenige — für die noch keine passende deutsche Benennung besteht, sollen beibehalten werden. Vermifst hat Ber. eine genaue Angabe des Verfahrens bei der Vergleichung und bei dem Erarbeiten des Systems. — Der zoologische Teil ist kürzer, die Reihenfolge der Beispiele des Buches wird durch das System beeinflufst. Eine Anzahl Beispiele, meist Vögel, veranschaulichen auch hier seine Ansichten. — Der Abschnitt über die Lehre des menschlichen Körpers enthält eine genaue Gliederung dieses Lehrstoffs; ausgeführt ist das Auge. Die Gesundheitspflege will P. erheblich berücksichtigt wissen. Ferner sollen hier manche Abschnitte aus dem vorangegangenen Gebiet der Zoologie vertiefend wiederholt werden.

Die neuen österreichischen Lehrpläne haben mehrfach Besprechung gefunden. So vergleicht Burgerstein die alten und neuen Bestimmungen über den naturgesch. Unterricht am Untergymnasium in Bezug auf Ver-

teilung und Umfang des Lehrstoffs und begrüfst die neuen als einen Fortschritt. Noë und Kukula behandeln fast nur den botanischen Unterricht (s. u.). — Für österr. zweiklassige und höhere Handelsschulen ist der *Abrifs der Naturgeschichte* von Bisching und Rothe bestimmt. Er enthält Mineralogie, Zoologie und Botanik auf je ungefähr 40 Seiten und zwar wesentlich die Beschreibungen der in praktischer (Handels-) Beziehung wichtigen Vertreter. Der Stoff ist systematisch geordnet. Ber. hat über die Bedürfnisse der genannten Anstalten kein Urteil.

Junge hat mehrere kleinere Abhandlungen über den naturkundlichen Unterricht zusammen erscheinen lassen. Sie beziehen sich in erster Linie auf die Volksschule. Im Jungeschen Sinne ist auch die kleine Schrift von Mevius gehalten, gegen Junge die von Hüttmann. Im Volksschulunterricht scheint die Jungesche Methode viele Anhänger gefunden zu haben (s. u. a. die Titel mehrerer Bücher im Schriftenverzeichnis). Es hat aber nicht den Anschein (vergl. S. 6), dafs sie auch in die höheren Schulen siegreichen Einzug halten werde. Die Verwertung der Lebensgemeinschaften für die Wiederholung wird, wie schon früher (Jb. VII, XIII 26), mehrfach betont, so von Matzdorff und Landsberg.

Wie schon Jb. VII, XIII 32 gesagt, können und müssen die *Ausflüge* zur Anschauung von Lebensgemeinschaften und des Lebens der Heimat überhaupt benutzt werden. Der *Unterricht im Freien* ist eng mit solchen Ausflügen verbunden. Die Vorschläge Lüddeckes über diesen Gegenstand („Feldübungen“) bilden einen Hauptbestandteil seines Buches. Auch Landsberg äufsert sich in sehr beherzigenswerter Weise darüber und schildert ausführlich und ansprechend einen bestimmten Ausflug. Es tritt bei diesen Autoren, namentlich bei Lüddecke, grofse Vorliebe für Nachahmung militärischer Verhältnisse, soweit sie sich auf äufsere Ordnung und Einrichtung beziehen, hervor. Auch Lehmann ist militärisch (Spitze, Verbindungsmann, Haupttrupp), desgleichen Kienitz-Gerloff, der aber mehr die gesellige, der Erholung dienende Seite der Ausflüge im Auge hat. Wiederum wird es hier heifsen: ne quid nimis! — Es ist bei allen Lehr- und Lernausflügen natürlich notwendig, dafs man später im Unterricht auf sie zurückgreift, gelegentlich auch durch eine schriftliche Arbeit. „Auf dem Ausfluge selbst werden die Beobachtungen notiert, später wird der ganze Ausflug in einer häuslichen Arbeit oder vielleicht nur auf einer Karte schriftlich fixirt“, ein Mittel, „das die ganze Disziplin hält, jeden Einzelnen zur Beobachtung gezwungen hat“ (Lehmann). Matzdorff äufsert sich namentlich über die Ausflüge in der Grofsstadt Berlin.

Die Ausflüge dienen zur Anschauung der lebenden Natur. Dafs fü die Biologie das beste Lehrmittel das lebende Wesen selbst sei, wird öfter be tont. Die *Schulgärten* verfolgen mit in erster Linie dasselbe Ziel, s. u Botanik. Dafs auch in vielen anderen Fällen lebende Wesen den Schüler und dem Unterricht zugänglich gemacht werden können, zeigt Matzdor in der eingehenden, sich durch reichhaltige Litteraturangaben auszeich

nenden Arbeit *Über lebende Anschauungsmittel.* Sie enthält auch manche methodische Winke und — allerdings nicht immer einwandfreie — Vorschläge. Die Zeitschrift Natur und Haus bietet in dieser Hinsicht ebenfalls vieles Beachtenswerte. Der Aufsatz Weningers zeigt, dafs die Kenntnis der Anschauungsmittel in manchen Kreisen ausgedehnter werden mufs. — Im Auftrage der 1891 eingesetzten Kommission (Jb. VII, XIII 29) berichtet Huber auf dem 4. deutsch-österr. Mittelschultag in Wien, April 1892, über den *Austausch von Naturobjekten für Unterrichtszwecke.* Es wurden 8 Thesen angenommen, deren erste lautet: Es ist wünschenswert, dafs die einzelnen Mittelschulen, sowie die Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten die in ihren Kabinetten vorhandenen Dubletten von Naturobjekten entweder gegen fehlende Objekte mit anderen Anstalten austauschen oder an dieselben abgeben. — Dem k. Ministerium f. K. u. Unt. wurde eine dahingehende Petition, in der auch Angaben über die Verwirklichung des Planes enthalten sind, am 30. Juni 1892 überreicht.

Eine *Lehrmittelsammelstelle* besteht in Petersdorf bei Trautenau; sie nimmt keinen Verdienst. Anfragen usw. an den Vorstand, Oberlehrer Settmacher. — Von bildlichen Anschauungsmitteln werden die *Wandtafeln* bei den einzelnen Fächern besprochen. Stahlberg ist der Ansicht, dafs der Buchhandel das Bedürfnis des Unterrichts nach sehr deutlichen Wandtafeln gröfsten Mafsstabes, deren jede nur eine oder zwei „zielbewufst und sachverständig schematisierte“ Abbildungen enthält, wesentlich wegen der zu hohen Kosten nicht befriedigen kann. Der Lehrer dürfte daher stets darauf angewiesen sein, sich solche Wandtafelbilder zum gröfsten Teile durch seine oder seiner Schüler Thätigkeit zu verschaffen. St. hat auf der Versammlung des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und in den Naturwissenschaften (giebt es denn gar keinen kürzeren Namen?) zu Berlin, 4.—6. April 1893, gegen 40 solcher selbstgefertigter Tafeln ausgestellt und in einem Vortrage sein Verfahren (grobes Rollenpapier, farbige Stifte; Billigkeit, Leichtigkeit der techn. Ausführung) genau angegeben. Er hatte die Güte, dem Ber. auf Verlangen mehrere der Tafeln zur Ansicht zu senden. Sie waren deutlich und ansprechend. Es waren zum gröfsten Teil kolorierte Vergröfserungen kleinerer schematisierter Abbildungen (z. B. der Koehneschen), zum geringeren Teile vergröfserte, etwas schematisierte Zeichnungen nach der Natur, wie Keimlinge des Ahorns und Einzelblüten der Sonnenblume. Letztere mafsen 70 cm, das Skelett des Känguruhs war 130 cm lang, das des Seehunds 90 cm, also ein sehr grofser Mafsstab. Der hohe Wert solcher Tafeln, die neben den naturgetreuen gebraucht werden, leuchtet ohne weiteres ein.

Empfehlenswert für die Schüler ist der in 6. Auflage vorliegende Arendtsche *naturhistorische Schulatlas*, der auf 76 Tafeln sehr gute (schwarze) Abbildungen des Brockhausschen Verlags enthält; der vorausgehende Text giebt die Systematik der drei Reiche. — Die bekannte *Naturgeschichte der drei Reiche* des Schreiberschen Verlags erscheint in einer neuen Lieferungsausgabe; viele der Abbildungen sind noch immer

sehr der Vervollkommnung bedürftig. Vom *Hausschatz des Wissens* sind dem Ber. eine Anzahl weiterer Lieferungen zugegangen. — Vollständig liegt jetzt Bechholds *Handlexikon der Naturwissenschaften und Medizin* vor, ein reichhaltiges, handliches Nachschlagebuch für den Lehrer. — Mehrere für die Schülerbibliothek empfehlenswerte Bücher finden sich im Schriftenverzeichnis.

2. Botanik.

Ein ausführlicher Lehrplan des botanischen Unterrichts an sächsischen Realschulen ist von Klaus veröffentlicht worden. Er gliedert sich in die Hauptteile: Verteilung des Lehrstoffs auf die Klassen und auf bestimmte Pflanzen. Im ersten Teil ist für jede Klasse das Pensum nach inhaltlichen Kategorien geordnet und satzweise oder satzgruppenweise, je nachdem ein Begriff klargelegt oder zusammengehörige Thatsachen festgestellt sind, fortlaufend numeriert. Auf diese Zahlen wird im 2. Teile verwiesen. K. behandelt alle Teile der Botanik, an manchen Stellen kann eher abgenommen als zugegeben werden. Er hat Wert darauf gelegt, dass die Stufenmäfsigkeit des Unterrichts sowohl im Inhalt als auch in der Form hervortritt. Von Einzelheiten seien hier nur etliche hervorgehoben. In der Systematik, der Grundlage des Unterrichts, ist vom Schüler zuerst der Familienbegriff als der leichteste festzustellen (dies will auch Landsberg). Die Anatomie wird im Anschlufs an die Kryptogamen betrieben, die fremden Kulturpflanzen sind auf die einzelnen Jahrespensen verteilt. Klassenexkursionen werden nur mit den älteren Schülern gemacht, sie dienen vornehmlich zum Sammeln und zum Beobachten von Lebensgemeinschaften. Das Sammeln der Pflanzen für den Unterricht besorgen die Schüler. Herbarium und Schülerheft sind eingeführt, letzteres enthält auf der einen Seite die Zeichnungen, auf der anderen ziemlich ausgedehnten Text, u. a. Pflanzenbeschreibungen(?). Von Lehrbüchern befriedigt ihn keins der vorhandenen, er kommt mit dem Hefte aus. Für Bestimmungsübungen wird Wuensche, Exkursionsflora von Sachsen empfohlen.

Aus dem Gebiete, das nach den n. pr. Lehrplänen der Quarta und Tertia zugeteilt ist, greift sich Luther einige Gegenstände heraus und zwar solche, „durch die man den Schüler am leichtesten zum eignen Beobachten in der freien Natur anleitet“. L. meint dabei, dafs sich die Begriffe Lebenserscheinungen der Pflanzen und Physiologie der Pflanzen decken dürften. Er behandelt in feuilletonistischer Darstellung mancherlei physiologische und biologische Dinge, z. B. Schutz der Knospen, Nahrungsaufnahme der Pflanzen, Saftsteigen, Bedeutung der Spaltöffnungen, des Blattgrüns usw. Solcher Unterricht soll zum gröfsten Teile im Freien gehalten werden; selbst erteilt hat ihn L. in dieser Weise wohl noch nicht. — Vierkandt empfiehlt die vortrefflichen Vorlesungen, die Professor Dettmer bei einem Ferienkursus in Jena über *Pflanzenleben und Pflanzenbau* gehalten hat, zur Verwertung im botanischen Schulunterrich

und giebt ihren Inhalt kurz wieder. Der Lehrer kann sie mit Vorteil benutzen.

Der botanische Unterricht an dem österr. Untergymnasium hat durch die n. Lehrpl. mehr Zeit eingeräumt bekommen als früher, er umfafst jetzt in beiden Klassen zusammen 8 Monate, gegen die früheren 5. Noë giebt nebst etlichen methodischen, nichts Neues bietenden Bemerkungen eine Liste von Pflanzen, die sich für den Schulgebrauch eignen dürften. Er tritt auch warm für Schulgärten ein. Die Einrichtung des botanischen Unterrichts auf der Unterstufe der österr. Realschule befriedigt die Fachgenossen noch nicht. Auf Antrag Kukulas nahm die math.-nat. Sektion der 42. Versammlung der Philologen und Schulmänner in Wien 1893 folgende These einstimmig an: die Sektion erklärt, dafs es zweckmäfsig ist, dem botanischen Unterricht an der österr. Realschule eine ähnliche Einrichtung zu geben, wie sie für die Gymnasien durch die Min.-Verordg. vom 24. Mai 1892 geschaffen wurde. K. führt ebenfalls Pflanzen und Pflanzengruppen an, deren Kenntnis er auf der Unterstufe für wünschenswert hält..

Sowohl in der diesjährigen wie schon in der früheren Litteratur (Jb. VII, XIII) ist der Zweck, Nutzen und Verwendung der *Schulgärten* erschöpfend dargethan; ein Autor, Krause, nennt sie geradezu „eine unabweisliche Forderung der neuen Zeit“. Die Veränderungen, die der bekannte Garten des Marien-Gymnasiums zu *Posen* seit 4 Jahren erlitten hat, giebt sein Begründer Pfuhl an; interessant sind die Zahlen über die Entnahme von Pflanzen aus dem Garten durch die drei Posener höheren Anstalten, desgleichen die Bemerkungen über die Kultur von Wasser- und Sumpfpflanzen. Den Schulgarten der *Stuttgarter* Realanstalt beschreibt Bernecker; er ist 19 m lang und 15 m breit, liegt in nächster Nähe der Schule und dient wesentlich zur Beschaffung des Pflanzenmaterials. Der seit 1890 durch Krause angelegte Schulgarten des kath. Gymnasiums zu *Gleiwitz* befindet sich im Hofe des Gymnasiums, ist gegenwärtig 80 qm grofs und bietet den Schülern die gern und häufig benutzte Gelegenheit, botanische Kenntnisse durch unmittelbare Anschauung zu gewinnen. Die Lieferung von Pflanzen kommt erst in zweiter Linie in Betracht. K. fügt der genauen Beschreibung des Gartens manche beherzigenswerte Erfahrung über die Pflege der Pflanzen usw. hinzu. K. beschreibt in seiner Arbeit auch den städtischen Schulgarten zu *Breslau*, der vornehmlich der Lieferung von Pflanzen für die städtischen höheren Lehranstalten dient; gegen Entgelt (30 M. p. a.) empfangen auch die staatlichen Anstalten Pflanzen. Auch die Beschreibung der schon längere Zeit (1875 und 1884) bestehenden Schulgärten des Wilhelms-Gymnasiums und Joachimsthalschen Gymnasiums in *Berlin* liefert K. und zwar auf Grund authentischer Berichte des Gymnasialdirektors Kübler und des Gymnasiallehrers Lehmann. Letzterer theilt mit, dafs ihm von ähnlichen Gärten der Mark Brandenburg noch die kleine Anlage im Seminargarten zu *Köpenick* und an der Realschule zu *Charlottenburg* bekannt seien.

In der Krauseschen Arbeit finden sich auch die Anlage- und Unterhaltungskosten der verschiedenen Gärten verzeichnet, eine für andere Anstalten, die die Gründung eines Schulgartens beabsichtigen, angenehme und nicht unwichtige Zugabe. — Einen städtischen Pflanzengarten hat auch *Altona*, er liegt aufserhalb der Stadt, steht unter Leitung des Stadtgärtners und hat für die städtischen Schulen und das k. Gymnasium die zum Unterricht nötigen Pflanzen zu liefern. Gelegenheit zum Beobachten für die Schüler giebt er nicht. Das Realgymnasium zu Altona hat seit 1891 auf einem Teile des Schulhofes einen (60 qm) kleinen Schulgarten, der ganz besonders zum Beobachten des Pflanzenlebens usw. dient; Lehmann bietet die genaue Beschreibung nebst Plan. Seit 1890 hat auch das k. Gymnasium in *Gnesen* einen Schulgarten, der vom Hülfslehrer Balzer eingerichtet worden ist und geleitet wird. — Ob in Österreich Schulgärten vorhanden sind, ist dem Ber. unbekannt. Ein Verein zur Gründung gemeinsamer Schulgärten in Wien hat entsprechende Schritte gethan und verschiedene Plätze erworben.

Von Krass und Landois, *Lehrbuch der Botanik*, liegt die 3., vom *Pflanzenreich* derselben Autoren die 7. Aufl. vor. Die wenigen Umarbeitungen des *Lehrbuchs*, entsprechend den n. Lehrpl., ändern nicht den Gesamteindruck des Buches; im *Pflanzenreich* ist der Abschnitt über den inneren Aufbau der Pflanzen umgearbeitet werden.

In seinem *Leitfaden der Botanik* für die unt. Klassen giebt Reinheimer für eine grofse Zahl Pflanzen aus allen Familien kurze Einzelbeschreibungen. Die Pflanzen sind in 106 Gattungen geordnet. Die Gattungs- und manchmal auch die Familienmerkmale teilt R. aber nicht mit, sie soll der Schüler unter Anleitung des Lehrers selbst finden. R. betont besonders das Aufsuchen des Gattungscharakters. Viele Fachgenossen werden der Familie den Vorzug geben oder (mit dem Ber.) das Hauptgewicht weder auf das eine noch auf das andere, sondern auf die Erkennung der Zusammengehörigkeit überhaupt, sei es im entfernteren oder näheren Sinne legen. Den Pflanzenbeschreibungen folgt eine kurze zusammenhängende „Gestaltungslehre“, d. i. die übliche morphologische Terminologie. Hier hätte manches wegbleiben können. Dann kommt eine Beschreibung des natürlichen und des Linnéschen Systems und eine „Übersicht der beschriebenen Gattungen und der betreffenden Familien nach dem natürl. System“. Ein Anhang behandelt die Anlage des Herbars. Die zahlreichen guten Abbildungen sind die gleichen wie in den Büchern von Krass und Landois.

Von Ströses *Botanik* ist dem Ber. eine „Ausgabe B. für Gymnasien“ zugegangen. Aufser durch eine willkommen zu heifsende Verkürzung des Lehrstoffs unterscheidet sich das eine Heft der Ausgabe B. wesentlich durch die andere Anordnung des Stoffes von der früher im Jb. VI und VII besprochenen Ausgabe. Er ist jetzt klassenweise auf Grund der n. Lehrpl. geordnet. Als Lehraufgabe der Sexta behandelt St. I. Blüten. II. Blätter und Zweige. III. Beschreibungen ganzer Pflanzen. IV. Nähere

Betrachtung der Frucht und des Samens. V. Lebenserscheinungen. Quinta: I. Die allgemeine Gestalt der Pflanze. II. Vergleichende Beschreibungen. III. Zusammenfassung der morphologischen Grundbegriffe. IV. Lebenserscheinungen. Quarta: I. Vergleich. Beschreib. verwandter Arten und Gattungen von Blütenpflanzen. II. Übersicht über das nat. Pflanzensystem. III. Lebenserscheinungen. Hierbei widmet St. der Entwicklung der Pflanzenwelt im Laufe des Jahres einen besonderen Paragraphen, was den Ber., der seit mehr als einem Jahrzehnt auf diesem Gebiete arbeitet, sehr gefreut hat; die Phänologie ist für allseitige Bethätigung des Beobachtungsvermögens der Schüler höchst wertvoll. Untertertia: I. Beschreib. einiger schwierigeren Pflanzenarten. II. Rep. u. ergänz. Übersicht des Systems der Phanerogamen. III. Beschr. einiger Kryptogamen. IV. Übersicht der Kryptogamen. V. Einiges aus der Anatomie und Physiologie der Pflanzen. — In der Systematik könnte immer noch mehr weggelassen werden; ferner sind es dem Ber. auch in dieser Ausgabe zu viele Kunstausdrücke und zu viele lateinische oder latinisierte Familiennamen. Die Darstellung der einzelnen Kapitel ist, ganz ähnlich wie in der gröſseren Ausgabe, knapp, klar, übersichtlich.

Gleichfalls in einer Ausgabe für Gymnasien liegt Loews *Pflanzenkunde* vor. Ber. kennt die frühere Gestalt des Buches nicht und verweist auf die ausführliche Besprechung in Jb. III, B 265. Der neue Bearbeiter, Adolph, sagt, daſs er den gesamten vorliegenden Stoff streng nach den Forderungen der n. Lehrpl. geordnet und einzelnes noch mehr vereinfacht habe. Im ganzen scheint das Buch, soweit Ber. das aus der Vorrede entnehmen kann, gegen früher ziemlich dasselbe geblieben zu sein; es will den Versuch machen, „sowohl den Ansprüchen an method. Stoffgliederung für die unteren Stufen, als der Forderung nach systemat. Darstellungsform für die Oberklassen gleichzeitig zu genügen“. Die Abbildungen sind gut.

Webers *Leitfaden* ist *für landwirtschaftliche Lehranstalten* bestimmt. Er enthält vielen systematisch behandelten Stoff und ist durchaus wissenschaftlich gehalten. Es muſs nach der Ansicht des Verf. dem Lehrer überlassen bleiben, nach den zeitlichen und örtlichen Verhältnissen die Auswahl und Anordnung im einzelnen zu treffen. Die Hauptabschnitte des Buches sind: Die äuſsere Gestalt der Samenpflanze, der innere Bau der Pflanze, das Leben der Pflanze, Überblick über das natürliche System der Pflanzen. Jeder Abschnitt zerfällt in Paragraphen, und am Ende jedes Paragraphen finden sich eine Anzahl Fragen, die wohl für die Selbstthätigkeit der Schüler berechnet sind.

Nach den Bestimmungen der n. bayr. Lehrpl., in der Anfangsklasse der Gymnasien zuerst die „Lehre von der Gestalt und den Teilen der Pflanze. Bekanntschaft mit dem Linnéschen System“ zu behandeln, bringt die *Botanik* von Morin im ersten Teile auf 30 Seiten eine Morphologie in der üblichen, rein definierenden Art. Hierbei spricht er im einleitenden Absatz von Zellen und giebt als erste Abbildungen seines Buchs poly-

gonale Zellen und Faserzellen. Manches Anatomische und Biologische findet sich. Die Definitionen sind nicht immer gelungen. Auf 15 Seiten wird alsdann das Linnésche System mit vielen Unterabteilungen gegeben, die schon zum Bestimmen dienen sollen. Drei Bestimmungsbeispiele folgen. Auf 4 Seiten kommt dann das natürl. System. Im zweiten Teile (69 S.) werden viele Sträucher und Bäume, Getreidearten, krautartige Nutz- und Zierpflanzen beschrieben. Die Art und Weise, in der dies geschieht, kann aber den Lehrer der Botanik nicht befriedigen. Man vergl. z. B. die Fichte. Es fehlt fast immer die Einzelanalyse schwieriger Pflanzenteile, namentlich der Blüte, und es treten die entscheidenden, wichtigen Merkmale nicht hervor. Dies rührt z. T. daher, dafs fast bei jeder Pflanze von der Verwendung und Heimat, häufig auch von ihrer Stellung im Volksglauben und Volksaberglauben, in der Mythologie u. s. w. die Rede ist, wobei sich manches Unnötige, mitunter auch Zweifelhafte findet. Dazu kommt noch, dafs die Abbildungen vielfach zu klein oder ganz mifslungen sind und daher nur zum Teil auf der wünschenswerten Höhe stehen. Bei vielen Pflanzen werden auch verwandte Spezies angereiht. Der dritte Teil (50 S.) heifst: Wildwachsende, offenblühende Pflanzen der Heimat. Er ist nach Familien geordnet, unter der Überschrift der Familien werden eine Anzahl von bisher im Buche nicht besprochenen Pflanzen behandelt und die schon besprochenen namentlich aufgeführt. Familienmerkmale sind nicht angegeben. Der dem dritten Teil beigegebene Blütenkalender ist wertlos. Der vierte Teil (16 S.) behandelt die Kryptogamen. Dafs der Champignon „ein seltener Pilz auf Heideland, der auch gezogen wird", schon die Ursache einer Verwechslung mit dem Satanspilz geworden ist, möchte Ber. bezweifeln. Auch sonst dürften manche Einzelheiten auszustellen sein. Im fünften Teile (16 S.): „Repetitorium und Allgemeines" redet Verf. von etlichen biologischen und physiologischen Verhältnissen, von Pflanzengeographie und von Pflanzen der Vorwelt. Der sechste Teil (17 S.) gliedert sich in Pflanzenanatomie und Physiologie, der siebente Teil (8 S.) betitelt sich Pflanzenpathologie. Ber. glaubt, dafs das Buch für den botanischen Unterricht nicht geeignet ist.

Die Leitfäden von Pokorny-Luther und von Kellermann haben dem Ber. nicht vorgelegen. Mehrere nur für den Lehrer geeignete Lehrbücher sind im Schriftenverzeichnis genannt.

Die *Pflanzenphysiologischen Versuche* von Oels sind eine Zusammenstellung von 122 für die Schule geeigneten Versuchen dieses Gebietes, von denen der Verf. 43 als die wichtigsten und am leichtesten ausführbaren bezeichnet. Den Versuchen stehen die Gesetze voran, die sich aus ihnen ergeben. Der Lehrer wird das Buch mit Vorteil gebrauchen, für den Schüler enthält es etwas viel. Mit dem Verf. kann Ber. nur wünschen, dafs das Experiment in unserem botanischen Unterricht immer mehr Anwendung finden möchte.

Das *Kleine botanische Praktikum* von Strafsburger (1. Aufl. 188. bietet in gründlicher und mustergültiger Weise eine Anleitung zu

Selbststudium der mikroskopischen Botanik und zur Einführung in die mikroskopische Technik. In erster Linie für den Hochschulunterricht bestimmt, sei das Buch hier besonders den Lehrern empfohlen, die sich auf der Universität aus irgend einem Grunde nicht eingehend mit der mikroskopischen Botanik beschäftigen konnten und dies später nachholen wollen und müssen.

In hübscher, kolorierter Ausführung hat Rohweder *Blütendiagramme und Längsschnittbilder* von 42 einheimischen Blütenpflanzen herausgegeben. Es sind im ganzen auf 24 Quarttafeln 94 Diagramme und Längsschnittbilder dargestellt. Sie sollen „Muster darbieten, Vorlagen und Vorbilder, durch deren Nachbildung die Schüler zu der Fertigkeit geführt werden sollen, ähnliche Bilder nach der Natur zu entwerfen." R. hat sie einmal als Vorlagen für den Lehrer bestimmt, der sie bei der Wandtafelzeichnung (farbige Stifte) benutzen kann, dann als Vorlagen für die häusliche Arbeit der Schüler. In letzter Beziehung darf aber sicher kein zu grofser Zwang ausgeübt werden. In dem begleitenden Texte werden u. a. beachtenswerte Vorschriften für den Entwurf von Diagrammen gegeben.

Wuensche hat *Die verbreitetsten Pflanzen Deutschlands* in einer besonderen Flora zusammengestellt. Nach der Meinung des Ber. ist, wenn überhaupt eine besondere Flora (und zwar keine Lokalflora) im Unterricht gebraucht werden soll, auch eine umfangreichere zu wählen, also etwa des Verf. bekannte gute Schulflora (Jb. VII, XIII 36). Einige Lokalfloren finden sich im Schriftenverzeichnis.

Von Müller und Pillings *Deutscher Schulflora* liegt Teil III und IV vor und damit ist das ganze Werk zum Abschlufs gelangt (Jb. VI, XI 32 u. Jb. VII, XIII 36). Es umfafst im ganzen 240 Spezies auf ebensovielen Tafeln und ist eins der besten und nicht teueren botanischen Tafelwerke. — Medicus, *Illustrierte Flora von Deutschland*, ebenfalls jetzt fertig vorliegend, reicht nicht an die Deutsche Schulflora heran. Das Format der Tafeln ist kleiner; auf jeder Tafel sind mindestens 2 Spezies dargestellt, und fast stets greifen die Teile der einen in die andere über und verdecken sich oft. Auch der Text kann nur zum kleinen Teile befriedigen. — Schön sind die Schlechtendal-Hallier und Thomé entnommenen 27 Tafeln des Werkchens von Schimpfky, *Deutschlands wichtigste Giftgewächse.*

Das populäre Werk von Bommeli, *Pflanzenwelt*, ist bemerkenswert durch frische und ansprechende Darstellung. Die Ausstattung ist gut, von den 12 farbigen Tafeln sind einige recht hübsch. Der radikale religiöse und politische Standpunkt des Verf. tritt an einigen Stellen störend hervor.

Von Engleders *Botanische Wandtafeln* sind 1892 und 1893 weitere Tafeln (1893: Kaffee, Thee, Baumwolle, Heidekraut — Schlüsselblume, Kornblume, Buchweizen) erschienen. Ber. hat nur die bereits Jb. V, XI 36 erwähnten gesehen. — Die Peterschen Wandtafeln (Jb. VII, XIII 36)

sind im Laufe des Jahres um eine Anzahl vermehrt worden. Dem Ber. sind die Tafeln Aceraceae, Myristicaceae, Salicaceae zugegangen, sie sind zu loben. Die Zahl der Einzelfiguren (6 bis 7) auf jeder Tafel darf nicht vermehrt, eher zuweilen vermindert werden.

Von den Wandtafeln von Jung-v. Koch-Quentell erschienen in gleicher Ausführung wie Lieferung I (Jb. VI, XI 62) die Lieferung II: Sahlweide, Gartentulpe, Birnbaum, weifse Taubnessel, Stiefmütterchen, Kornrade, Mistel, Winterlinde, Möhre, Sonnenblume. Dem Ber. lagen vor Linde und Sonnenblume, sowie das vollständige Begleitheft, das die verkleinerten Zinkographieen aller Tafeln und die Erklärung jeder Abbildung enthält. Die Tafeln sind von manchen Seiten, u. a. auch von Behörden, sehr gelobt worden. Doch fehlt es auch an gegenteiligen Urteilen nicht, so bei Matzdorff und Stahlberg. Mit einer Ausstellung des letzteren stimmt Ber. ganz überein: es sind zu viele Gegenstände auf einer Tafel abgebildet, im Durchschnitt 12 bei einem Format von 100 : 75 cm. Einmal wird dadurch die Aufmerksamkeit der Schüler abgelenkt, ein Verdecken einzelner Abbildungen läfst sich nicht leicht und nicht ohne Beschädigung der Tafeln (Löcher der Nadeln oder Stifte) ausführen. Ferner, Stahlberg betont das besonders, hindert die Kleinheit der Einzelfiguren die erfolgreiche Benutzung in grofsen Klassen. Der Grundsatz des Prospekts, „dafs jede einzelne Abbildung deutlich von allen Plätzen einer Klasse erkannt wird", wird nicht stets erfüllt. Nicht allzuselten sind auch Gegenstände auf den Tafeln dargestellt, die beim Unterricht ganz gewifs nicht so eingehend berücksichtigt werden als dies auf den Tafeln geschieht. So ist bei der Sonnenblume die Frucht 3 mal, bei der Linde 4 mal vertreten. Überflüssig erscheint dem Ber. auch die Abbildung eines Laubblatts der Sonnenblume; sollte man bei der Repetition einmal darauf zurückkommen, so liefert das Herbar das Blatt in natura. Die Abbildung des Stengelquerschnitts der Sonnenblume läfst schon in geringer Entfernung keine Einzelheit mehr erkennen. Im einzelnen kann hier natürlich nicht auf die Stoffauswahl aller Tafeln eingegangen werden. Allgemein läfst sich sagen, dafs man nichts vermissen wird, was man beim Unterricht braucht, dagegen manches entbehren kann. Dafs bei den verbreiteten und bekannten Pflanzen stets ein Habitusbild gegeben ist, scheint dem Ber. nicht notwendig; ergiebt sich bei der Repitition ein Zurückgreifen auf die Pflanze als Ganzes, so bietet das Herbar das Objekt, und das sollte doch allgemeiner Grundsatz sein: nur wo das Objekt nicht zu beschaffen ist, da erst tritt die Abbildung ein. — Die Ausführung der Tafeln verdient nach der Meinung des Ber. volles Lob, etliche Kleinigkeiten in dieser Beziehung kommen nicht in Betracht. Namentlich ist rühmend hervorzuheben, dafs die Objekte durchaus nach lebendem Material unter Benutzung aller wissenschaftlichen Hülfsmittel dargestellt sind, die Zeichnungen also durchweg den Wert von Originalen haben. Dafs die Verf. das Kolorit bei manchen Einzelabbildungen nicht vereinfacht haben wie es in Jb. VI vorgeschlagen wurde, findet Ber. sehr richtig. Trotz

der gerügten Mängel hält Ber. das Werk für eines unserer besten Schulwandtafelwerke. Die Verlagsbuchhandlung hat die Neuerung getroffen, daſs jede Tafel einzeln (4 M.) abgegeben wird.

3. Zoologie.

Gegen Goettes Aufsatz (Jb. VII, XIII 39), Über den zoologischen Unterricht in den deutschen Gymnasien, wendet sich Rebmann. Zunächst weist er die unzureichende Begründung des Goetteschen absprechenden Urteils über Erfolg und Wert des zoolog. Unterrichts am Gymnasium nach. Er betont hierbei namentlich die Unrichtigkeit des Goetteschen Schlusses, daſs die zoologischen Leitfäden, von denen Goette eine Anzahl für ungenügend erklärt, ein getreues Abbild des wirklichen Unterrichts seien, und er findet darin, daſs jetzt in den letzten 4 Gymnasialjahren kein naturgeschichtlicher Unterricht mehr erteilt wird, einen Hauptgrund der ungenügenden Vorbereitung, über die sich Goette bei seinen Studenten beklagt. Mit Goette möchte er in den Leitfäden und den amtlichen Lehrplänen die Systemkunde keinen so breiten Raum einnehmen sehen als das jetzt noch geschieht. Des weiteren setzt er sich dann noch in mehreren inhaltlichen und methodischen Fragen mit Goette auseinander und zwar mit Glück. Auch Fricke nimmt anläſslich eines Referates über Goettes Tierkunde Stellung gegen das obige Urteil Goettes über den zoologischen Unterricht auf unseren Gymnasien.

Der kleine Aufsatz von Schmalz bietet unter einem etwas vielversprechenden Titel die Behandlung der Katze in Sexta und eine kurze Zusammenstellung der Forderungen, die an einen zweckentsprechenden naturgeschichtlichen Unterricht gestellt werden; er enthält nichts Neues, aber gutes Alte.

Kukulas *Lehrbuch der Zoologie* für die unteren Klassen der (österr.) Realschulen und Gymnasien liegt in 6. Aufl. vor. Ber. kennt die früheren Auflagen nicht. Die Tiere sind mit Rücksicht auf die Systematik ausgewählt und geordnet. Wirbeltiere und Insekten werden in zahlreichen, die übrigen Tiere nur in einigen wichtigen Vertretern behandelt. Den ausführlichen Einzelbeschreibungen folgen die Merkmale der jeweiligen systematischen Gruppen, seien es Familien oder Ordnungen oder Klassen oder Stämme. Auf den Gattungsbegriff legt K. keinen Wert. Die Biologie, namentlich in ihrer Beziehung zur Morphologie tritt zurück. Die zahlreichen Abbildungen sind meist Habitusbilder, eine Anzahl ist nicht gelungen.

Ein rein systematisches Lehrbuch sind die in 3. Aufl. erscheinenden *Grundzüge der Naturgeschichte, Zoologie* von Zaengerle (2. Aufl. 1889, nicht in dem Jb. erwähnt). Die systematische Gliederung wird ziemlich eingehend für alle Klassen durchgeführt und dabei eine groſse Zahl Tiere erwähnt. Erst kommen Merkmale des Stammes, dann der Klassen, dann der Ordnungen, dann der Familien. Diesen werden die

einzelnen Tiere eingeordnet. Ausführliche Einzelbeschreibungen finden sich nicht, die ganze Anlage erinnert an Leunis. Der Zoologie geht die Anthropologie voraus. Z. geht sehr speziell auf die Krankheiten ein. So beschreibt er kurz bei den Krankheiten der Haut a) eigentliche Hautkrankheiten: 1. Nesselausschlag; 2. Flechtenausschlag, wobei Wolf, Schuppen-, Knötchen- und Pustelflechten genannt werden; 3. Krätze; 4. Erb- und Kopfgrind; 5. Blut- und Brandschwär; b) Erkrankungen der Haut infolge allgemeiner Krankheit: 1. Schafblattern; 2. Masern; 3. Scharlach; 4. Blattern; 5. Rotlauf. Das streift zu sehr an das rein Medizinische und gehört wohl nicht in ein Schulbuch.

Ströse hat auch von seiner *Zoologie* eine besondere Ausgabe für Gymnasien veranstaltet. Der Stoff ist gegen die Jb. VI, XI 25 ausführlich besprochenen Leitfäden verringert und, wie in der Botanik (s. o.), klassenweise geordnet worden. Die Anthropologie findet sich bei dem Pensum für Obertertia. Auch der vorliegende Leitfaden ist ein wohldurchdachtes, eigenartiges, die Selbstthätigkeit der Schüler verlangendes und anregendes methodisches Schulbuch, das volle Empfehlung verdient.

In Morins *Zoologie* werden nach der Ordnung des Systems die einzelnen Tiere meistens ganz ausführlich und unter breitem Eingehen auf Lebensgewohnheiten, Nutzen oder Schaden usw. beschrieben. Die Ausführlichkeit ist im allgemeinen bei den Wirbeltieren am gröfsten und nimmt von da an ab. Die gemeinsamen Merkmale jeder Familie (meist bei den Säugetieren, Vögeln, einzelnen Ordnungen der Insekten) oder Ordnungen (bei den anderen Wirbeltierklassen, Insekten) oder Klassen und Kreisen (bei den übrigen Tieren) werden nach der Beschreibung der gewählten Vertreter in einem kurzen Rückblick zusammengefafst. Wie bei der Botanik des Verf., so mufs Ber. auch hier die Art und Weise der Beschreibungen tadeln, es fehlt das Hervorheben des zoologisch Wichtigen, dafür findet sich vieles Andere für ein Schulbuch Nebensächliche. Ber. greift ein Beispiel heraus, den Rückblick über die Schildkröten: „Die Schildkröten sind Reptilien, deren Rumpf zwischen zwei Panzerschalen eingeschlossen ist. Infolgedessen ist die mit dem Rückenpanzer verbundene Wirbelsäule unbeweglich und die Schildkröten sind nicht im stande, sich schnell umzudrehen. Die Lebenszähigkeit dieser Tiere ist eine ungemein grofse; enthauptete Sch. bewegen sich noch mehrere Wochen; des Gehirns beraubte kriechen noch $^1/_2$ Jahr herum. Ihr Verstand ist gering, die Beweglichkeit und Raublust einzelner indessen ziemlich bedeutend. Man kennt etwa 194 Arten Sch. Schon im Altertum waren diese Tiere bekannt; nach einer griechischen Sage soll Hermes die Leier erfunden haben, indem er Saiten über die Schale einer Sch. spannte und ebenso mag de Panzer dieser Tiere dem Menschen den ersten Gedanken an die Ve fertigung eines Harnisches eingegeben haben. Fleisch und Eier einzelne Arten sind ein nicht unwichtiges Nahrungsmittel.“

Manche Einzelheiten des Inhalts und der Form sind zu beanstande Etliche Abbildungen, namentlich des ersten Teiles, leiden an der U

vollkommenheit der technischen Ausführung, was schade ist, da sie die Tiere oft in sehr hübschen lebenswahren Stellungen wiedergeben (z. T. nach Momentaufnahmen). Nach den systematischen Teilen redet der Verf. in einem Abschnitt „Allgemeines“ von der Anlage von Naturaliensammlungen, von der Bedeutung der Farbe und Gestalt der Tiere für ihr Gedeihen, von der Bewaffnung, von den Wanderungen, von der Baukunst der Tiere, von Tiergeographie (kurze Charakteristik der Regionen), von der Wichtigkeit der Tierwelt für den Menschen, von den Tieren der Vorwelt und den untergehenden Tiergeschlechtern der Gegenwart. Ein Anhang enthält eine Zusammenstellung der wichtigsten Organe und ihrer Thätigkeit bei den Wirbeltieren und der wichtigsten Organe bei den wirbellosen Tieren, sowie eine kurze Anthropologie des Menschen nebst Pflege des Körpers, erste Hülfe bei Unfällen und Vermeidung von Schädlichkeiten.

In 2. Auflage liegt die Anthropologie von Noll vor (1. Aufl. 1884). Sie zeigt gegen die erste eine kleine Vermehrung des Textes und der Abbildungen. Mehrere ähnliche Bücher kennt Ber. nur dem Titel nach, s. Schriftenverzeichnis. Von Rankes grofsem und bedeutendem Werke *Der Mensch* erscheint die 2., gänzlich neu bearbeitete Auflage in Lieferungen; es gehört in jede Lehrerbibliothek.

Auf die Arbeiten Timms und Pfuhls ist schon verwiesen. Der Lehrer wird mit Erfolg von manchem des dort Gebotenen beim Unterricht Gebrauch machen können. Dasselbe gilt von der Arbeit Günzels *Über die Ortsbewegungen der Tiere.* Verf. zieht vornehmlich die Ortsbewegungen der Wirbeltiere in Beziehung auf die mechanischen Prinzipien in Betracht, bringt sie aber auch in Beziehung zur Lebensweise; die Wirbellosen werden etwas weniger herangezogen. — Mehrere lokalfaunistische Arbeiten finden sich im Schriftenverzeichnis.

Breslichs und Koeperts *Bilder aus dem Tier- und Pflanzenreiche* sollen ein Buch sein, das „einen möglichst kurzen Auszug aus den Quellen der Biologie enthielte und zwar speziell für die in der Schule besonders zu besprechenden Naturkörper“. Die Verf. haben in Heft I eine Anzahl der Säugetiere, in Heft II der übrigen Wirbeltiere in ihren Lebensgewohnheiten geschildert, unter Benutzung der besten Quellen. Die Auswahl der Tiere läfst die mit den Bedürfnissen des Unterrichts vertrauten Lehrer erkennen. Der Umfang der Einzelbilder hält fast stets die richtige Mitte zwischen einem Zuviel und daher Weitschweifigen und einem Zuwenig und daher Trocknen: dafs der Einzelne sich hier und da manches anders wünscht, ist natürlich. Die Darstellung ist klar und ansprechend. Das Buch bildet eine dankenswerte und brauchbare Ergänzung der naturkundlichen Leitfäden. „Es soll dem Lehrer Stoff für Erzählungen und Erörterungen, die er an die Worte des Leitfadens anreiht, darbieten, und es soll dem Schüler Gelegenheit geben, das, was ihm der Lehrer erzählt hat, zu Hause nachzulesen.“ Es pafst gut für Schülerbibliotheken und erspart dem Lehrer manches zeitraubende Zusammensuchen aus gröfseren

oft nicht oder nur schwer zugänglichen Werken. — Ein paar sachliche Ausstellungen will der Ber. hier nicht anführen. — Da das Buch auch die Charaktertiere der einzelnen Zonen besonders berücksichtigt, so ist es auch für den Unterricht in der Tiergeographie und Geographie überhaupt nützlich. Die *Tiergeographie* von Buchholz, eins von des Verf. Hülfsbüchern zur Belebung des geographischen Unterrichts, bietet ebenfalls einmal dem Lehrer für seinen Unterricht mancherlei bequem zusammengestellten Stoff, dann ist es ein Lesebuch für die Schüler. Im ersten Teil wird kurz etliches Allgemeine besprochen, im zweiten (Hauptteil) finden sich „Charaktertiere der einzelnen Erdteile in Naturbildern". Dem Ber. ist aufgefallen, dafs im ganzen Buche unter dem Titel Amphibien die Reptilien und Amphibien zusammen behandelt werden und dafs auf die Wirbellosen zu wenig eingegangen wird. Die Affen haben keine 4 Hände (S. 43), bei Nordamerika konnte dem Bison doch mehr als ein Wort gewidmet werden. Der Ausdruck ist zuweilen zu beanstanden; S. 2 ist der Sinn des letzten Absatzes entstellt.

Von den bekannten und brauchbaren *Repetitionstafeln für den zoologischen Unterricht* von Koehne, ausführlich besprochen in Jb. II, B 259, liegt von Heft I (Wirbeltiere) die 5., von Heft II (Wirbellose) die 4. Aufl. vor. Die Veränderungen gegen die letzte Auflage sind nicht wesentlich. Die Textbeilagen enthalten jetzt auch die Merkmale der Klassen und Ordnungen. Nur für den Lehrer ist Brass, *Atlas der allgemeinen Zoologie und vergleichenden Anatomie.* Auf 30 Tafeln in Lichtdruck mit etwa 750 Abbildungen wird der innere Bau aller Tierklassen eingehend berücksichtigt. Die Abbildungen (nach Originalzeichnungen) sind meist naturgetreu, selten halb- oder rein schematisch. Neben der direkten Belehrung für den Lehrer hat der Atlas für den Unterricht auch den Wert, dafs er Material für selbstgezeichnete Wandtafeln (s. Stahlberg) liefern kann. Der begleitende Text ist ausführlich.

Von anderen, nur für den Lehrer bestimmten gröfseren Werken ist dem Ber. die 2. Aufl. des zu rascher Verbreitung gelangten *Lehrbuchs der Zoologie* von R. Hertwig zugegangen. — Calwers *Käferbuch* erscheint in 5. Aufl., bearbeit von Stierlin. Es fällt gegen früher sogleich die sehr vervollkommnete Ausführung der Abbildungen auf; im Text sind die analytischen Tabellen der Gruppen und Gattungen neu. Das Buch ist, wie seither, wesentlich für Sammler bestimmt. Willkommen heifsen wird der Lehrer, der für die zoolog. Sammlung Raubvögel bestimmen will, das Werkchen von Schäff, das eine Anleitung zum Bestimmen der deutschen Tagraubvögel nach den Füfsen giebt. Martins *Vogelhaus* erschien in 5. Aufl., beachtenswert u. a. für die Leiter von Schulgärten, in denen Vögel gehalten werden. Von Brehms *Tierleben* sind zu Anfang 1893 die letzten 2 Bände erschienen, so dafs das ganze Werk jetzt vollständig fertig vorliegt. Ebenso ist mit Band 2 und 3 die von Schmidtlein besorgte *Volksausgabe* fertig geworden. Brehm wird seine von jedem Lehrer genugsam gekannte Bedeutung für den Unterricht niemals ver-

lieren. Bommelis *Tierwelt* liegt fertig vor. Das Buch ist, wie des Verf. Botanik, frisch und interessant geschrieben, aber des Verf. atheistische und sozialdemokratische Anschauung machen sich zu häufig unangenehm geltend. Die Ausstattung ist gut.

Die zweite Lieferung der *Zoologischen Wandtafeln* von Jung-v. Koch-Quentell umfafst die Hausgans; Kreuzotter — Ringelnatter; europ. Sumpfschildkröte; kleine Teichmuschel; Biene; Kohlweifsling: Ei, Raupe, Puppe; Kohlweifsling: Schmetterling; Flufskrebs; Regenwurm; Hydra. Dem Ber. sind Gans und Krebs und das Begleitheft zugegangen. Das oben bei der Besprechung der botanischen Tafeln dieser Sammlung abgegebene Urteil gilt auch für die zoologischen. Durchschnittlich sind jetzt sogar 16 Einzelbilder auf 1 Tafel vereinigt. Manche Objekte kann man, falls sie bei der Repetition einmal erwähnt werden, ohne Mühe aus der zoologischen Sammlung der Anstalt in natura entnehmen; z. B. Brust und Rückenschild der Schildkröte, Oberkiefer der Gans u. s. w., ihre Darstellung dürfte daher zu entbehren sein. Ber. bezweifelt ferner, ob man sich je im Unterricht so eingehend in Ei, Raupe und Puppe des Weifslings vertieft, dafs man viele der 17 Einzelbilder der Tafel benutzen wird. Doch Ber. will nicht weiter in Einzelheiten eingehen. Es ist vielleicht für die Zoologie noch wichtiger als für die Botanik, dafs die Zeichnungen der Tafeln durchaus den Wert von nach der Natur gezeichneten Originalen haben. — Von Meinholds zoologischen Wandtafeln (s. Jb. IV) ist dem Ber. Lieferung 15 (Walfisch; Menschenhai; Dambirsch; Eisbär; Gorilla) und 16 (Lurche, grüner Wasserfrosch; Nonne; Seidenspinner; Ameise im Bau) zugegangen. Dem Ber. hat Lief. 15 mehr gefallen als Lief. 16. Die grofsen (Bildfläche 61 : 84 cm), in der Ausführung etwas an Coulissenmalerei erinnernden, aber doch sehr ansprechend wirkenden Habitusbilder, jedes Tier in passender Umgebung, können selbst von den hintersten Bänken eines grofsen Klassenzimmers deutlich gesehen werden. Bei Lief. 16 ist wohl nicht immer nach der Natur gemalt worden. Die Tafeln werden einzeln (1 Mk. 40 Pf., auf starkem Papier mit Leinwandrand und Ösen) abgegeben. — Nicht zunächst für den Unterricht bestimmt, aber für die Schule benutzbar ist die grofse (Bildfläche 133 : 94 cm) Goeringsche *Vogelwandtafel*, die der deutsche Verein zum Schutze der Vogelwelt herausgegeben hat. Sie enthält in schön kolorierter, fast stets gelungener Ausführung die Abbildungen von 50 der wichtigsten kleineren deutschen Vögel in nat. Gröfse, sehr geschickt und gefällig gruppiert. Die Tafel eignet sich sehr gut für Familien, „in denen es sich die Eltern zur Aufgabe gemacht haben, die Kinder rechtzeitig in die Kenntnis unserer einheimischen Vogelwelt einzuführen“. Ein kurzer Text in besonderem Heftchen ist von Rey verfafst worden. — Schlitzbergers Wandtafeln: *Die Kulturpflanzen der Heimat mit ihren Feinden und Freunden.* II. Serie. Steinobstgewächse sind nur aus der Nähe zu betrachten. Auf dem Mittelstück (45 : 50 cm) der einen Tafel werden Zweige mit Blüten und Früchten

der Hauspflaume, auf der anderen solche der Kirsche dargestellt, auf jeder sind um diese die Freunde und Feinde gruppiert, alles in nat. Gröfse. So finden sich z. B. auf der ersten Tafel Feinde: Frostspanner, Baumweifsling, Goldafter, Zwetschenwickler, goldgrüner Apfelstecher, Zweigabstecher, Pflaumenrüfsler, -Sägewespe, -Blattlaus, Schwammspinner, Blaukopf, Pflaumenbohrer, -Fruchtwickler, Borkenkäfer, Zwetschensplintkäfer, Maikäfer, Hungerzwetsche. Freunde: Gartenrotschwanz, rotköpf. Würger, Wendehals, grauer Fliegenschnäpper, Spechtmeise, kl. Fledermaus, Siebenpunkt, Weifsflügel, Raupenjäger, anreiz. Schlupfwespe, rotköpf. Ichneumon, Erbsenschlupfwespe, Raupenstecher, Stabzehrwespe. Links und rechts am Rande sind auf einem je 14 cm breiten Streifen die Insekten des Mittelstücks vergröfsert. Der Gedanke der Tafeln ist gut. Es ist aber zu viel auf einer Tafel dargestellt, und sie wirkt anfangs fast verwirrend. Des Verf. Auffassung der Species Prunus domestica ist botanisch anfechtbar; es wirkt auch befremdend, gleichzeitig Blüte und Frucht auf einer doch eine natürliche Einheit bilden sollenden Gruppe zu sehen. Der Hauptwert der Tafeln liegt in der Darstellung der Insekten, von denen jedoch bei einigen die Farbengebung nicht recht geglückt ist.

Auf dem Mittelschultage zu Wien sprach Hinterwaldner über neue *zoologische Präparate*, besonders ausführlich über das Verfahren v. Kirchroths (Bürgerschullehrer in Mödling), das hauptsächiich für Reptilien und Fische angewendet wird, und über das von La Bianco an der zool. Station zu Neapel. Auf der Versammlung des Vereins z. F. d. U. i. d. Mathem. u. i. d. Naturw. in Berlin zeigte Schmidt eine Anzahl selbstgefertigter Alkoholpräparate von Insekten, bei denen die Tiere durch Silberstiftchen oder Nadelenden auf Gelatineplatten befestigt waren; sonst glichen sie den käuflichen Metamorphosenpräparaten, können aber leicht vom Lehrer selbst hergestellt werden und sind billig. Auch empfiehlt Sch., die Beine und Mundteile der Insekten auf Hollundermark zu stecken, auf dessen rauher Oberfläche die Teile fast immer ohne weiteres haften. Praktische Anweisung zum *Austopfen der Vögel* giebt das Büchlein von Eiben.

Sehr zu empfehlen sind die Osterlohschen *Modelle*, die gegen früher (s. Jb. VI, XI 63) vermehrt worden sind.

4. Mineralogie und Geologie.

Fast alle Autoren begrüfsen die Bestimmung der neuen preufsischen Lehrpläne über den Wegfall der Mineralogie als selbständiges Unterrichtsfach und über ihre Verbindung mit der Chemie mit Freude. Nur J. Wilbrand äufsert sich in anderem Sinne. Er vertritt auf Grund der Erfahrungen seiner Schulzeit und langjährigen Lehrthätigkeit die Ansicht, dafs die Mineralogie (etwa in Obertertia) einer Behandlung fähig ist, die sich wesentlich auf die physikalischen Eigenschaften stützt und dafs sich die Mineralien nach ihren chemischen Beziehungen zwangslos dem

späteren chemischen Unterrichtsgang einordnen lassen. Er führt dann mehrere pädagogische Vorzüge der Mineralogie gegenüber der Zoologie und Botanik an, die in den Lehrpl. ja reich bedacht sind. Auch die Aufnahme der Geologie in den Lehrplan befürwortet W. eifrig und teilt dann die Disposition seines seitherigen Unterrichts in Mineralogie, Geognosie und Geologie mit. Seinen Ausführungen tritt Ber. in vielen Punkten bei. Auch er behandelt seit einer Reihe von Jahren in 1 Stunde Mineralogie und Geologie (in der 2. Klasse einer Realschule) selbständig und ohne Verquickung mit Chemie, die übrigens in derselben Klasse mit 2 Stunden bedacht ist. Er glaubt mit dem Interesse der Schüler und mit dem Erfolg des Unterrichts zufrieden sein zu können. In der 1. Klasse bietet sich in dem mit 3 St. angesetzten Unterricht der Chemie und Mineralogie Gelegenheit genug, die mineralogischen Kenntnisse zu erweitern (u. a. namentlich durch Bekanntschaft mit einer gröfseren Zahl von Mineralien) und mit der Chemie in engen Zusammenhang zu bringen. Ber. will nicht sagen, dafs ein derartiger Betrieb der Mineralogie der einzig richtige oder besser sei als ein aufs engste mit der Chemie verbundener; er hält nur beides für gleichberechtigt.

Von Schulbüchern sind Zaengerle, *Lehrbuch der Mineralogie, Geognosie und Geologie* und Zaengerle, *Kurzes Lehrbuch der Mineralogie*, in 5. Aufl. erschienen; beide sind hinlänglich bekannt. Ob solche Bücher im Bereich der n. preufs. Lehrpl. vorläufig noch viele Verwendung finden? In der Sammlung Göschen hat Brauns die *Mineralogie* bearbeitet. Der ziemlich reichhaltige Stoff ist wie in den Zaengerleschen Büchern ganz systematisch angeordnet und in kurzer Form dargestellt. Das ausführlichere Lehrbuch von Scharitzer hat dem Ber. nicht vorgelegen, die Beurteilungen lauten verschieden, jedenfalls scheint der Stoff eigenartig disponiert und behandelt worden zu sein. Eine im Ausdruck knappe, inhaltlich viel bietende Darstellung der Geologie giebt Haas in seinem *Katechismus der Geologie*, 5. Aufl. Volle Empfehlung, auch für Schülerbibliotheken, verdient desselben Verf. *Aus der Sturm- und Drangperiode der Erde.* Er schildert in sehr anschaulicher, leichtverständlicher und doch wissenschaftlicher Weise die Vulkane und ihre Thätigkeit, die Gesteine, vulkanische und plutonische, die geologische Thätigkeit des Wassers. Zaches *Geologische Skizze des Berliner Untergrundes* ist eine rein wissenschaftliche Arbeit, vornehmlich zu dem Zweck geschrieben, die geologischen Errungenschaften der beiden letzten Jahrzehnte auf eine bestimmte Stelle des norddeutschen Flachlandes anzuwenden; sie kann aber dem heimatkundlichen und geologischen Unterricht in der betreffenden Gegend manche erwünschte Fingerzeige geben. — Von den neu erschienenen gröfseren, nur für den Lehrer geeigneten Werken ist dem Ber. keins zugegangen; mehrere der bedeutenderen sind im Schriftenverzeichnis genannt.

Mehrere Lehrbücher, die Mineralogie und Chemie in engerem Anschlusse aneinander behandeln, werden im Nachstehenden unter 5 A besprochen.

5. Chemie.

A. Chemie und Mineralogie.

Frankes *Leitfaden für den min.-chem. Anfangsunterricht* ist ein Versuch, die durch die n. preufs. Lehrpl. geforderte Vereinigung des mineralogischen Unterrichts mit einem propädeutisch-chemischen zu geben. Hauptsache ist darin die Mineralogie. F. behandelt zunächst die Krystallographie. In § 1 definiert er amorph, krystallisiert, krystallinisch, in § 2 den Begriff Krystall und spricht, ausgehend von dem Quarzkrystall, von Achsen, Parameter, Kombination. In § 3—10 werden die Systeme in bekannter Art besprochen (Weifssche Bezeichnung), Symmetrieebenen nur beiläufig erwähnt. Warum F. den Inhalt seines § 2 nicht beim regulären System, dessen Formen doch zuerst durchgenommen werden, allmählich entwickelt hat, kann Ber. nicht recht einsehen. Von § 11 an erkennt man, wie F. sein Ziel, Mineralogie und Chemie „induktiv fortschreitend zu entwickeln" zu erreichen sucht. In § 11, Steinkohlen, kommt zuerst: Versuch. Erhitzen organischerSubstanz in einem bedeckten Gefäfse. Unter Entweichen brennbarer übelriechender Gase entsteht Kohle. Dann werden Eigenschaften und geographisches Vorkommen, Verwendung beschrieben. In kleinem Druck reiht sich das geologische Vorkommen an, wobei mehrfach Dinge als selbstverständlich erwähnt werden (z. B. positive Strandverschiebung, Schieferthon, Steinkohlenperiode), mit denen der Schüler auf dieser Stufe sicher noch nicht viel anzufangen weifs und deren Erläuterung an dieser Stelle kaum am Platze ist. Nun kommen — wie bei jedem § — Erläuterungen: es wird kurz allgemein von Glanz, Härte (Angabe der Härteskala), Bruch, Sprödigkeit, spez. Gewicht gesprochen. In einem klein gedruckten Anhang werden Anthracit, Braunkohle, Torf, Petroleum, Asphalt, Bernstein kurz beschrieben. Auch in § 12, Schwefel, kommen zuerst etliche Versuche (1. Eine geriebene S-Stange wird — elektr. 2. durch allm. Erwärmen wird das versch. Verh. bei versch. Temperaturen und die Sublimation gezeigt. 3. Krystallisation des S aus geschmolz. Zustande und aus Lösung in Schwefelkohlenstoff. 4. Erhitzter S wird in dünnem Strahle in kaltes Wasser gegossen (amorpher S). 5. Bleichende Wirkung des durch Entzündung von S entstehenden Gases (schwefl. Säure), welches stechend riecht und zum Husten reizt), dann die Eigenschaften, Anwendung, mineralog. Vorkommen. Von den Versuchen sagt F. in der Einleitung: „Sie haben den doppelten Zweck, hervorragende Eigenschaften und die chem. Zusammensetzung der Mineralien zu erläutern und gleichzeitig den Schüler in stand zu setzen, die chem. Vorgänge und die Zusammensetzung der chemischen Verbindungen selbst zu erkennen." Die Erläuterungen erstrecken sich auf Definition von Sublimation, Hetero morphie, Allotropie. In der klein gedruckten längeren Anmerkung wird von Vulkanen, Geysirs, Bildungsgeschichte der Erde gesprochen, etliche eruptive Gesteine werden genannt. In § 13, Eisen und seine Verbindung mit dem Schwefel, wird auf Grund der bekannten Versuche (Pulver von

Fe und S erhitzt) von chemischen Verbindungen, dem Begriff und den Symbolen der Elemente gesprochen, sowie Wasserstoff und Schwefelwasserstoff eingeführt; auf den Wasserstoff wird in den Erläuterungen näher eingegangen, wobei auch seine Darstellung aus HCl und Zn angegeben wird. Hierbei werden eine ganze Anzahl Stoffe verwendet, z. B. Salpetersäure, Gallusäpfeltinktur, gelbes Blutlaugensalz, Salzsäure, Bleilösung, die dem Schüler noch nicht bekannt sind und von denen weiter nichts gesagt wird. Ist das im Sinne methodischer Induktion? In § 14 schliefst sich der Eisenkies an. Weiter kann hier nicht auf den Inhalt eingegangen werden. -- Wie schon aus Vorstehendem ersichtlich, ist die stoffliche Anordnung eigenartig. Ob F. seinen Lehrgang schon durch eine mehrjährige Praxis erprobt hat, weifs Ber. nicht. Gegen das Prinzip ist nichts einzuwenden. Die Menge des mineralogischen Stoffs ist aber viel zu grofs, vergl. z. B. S. 70, 73, 75 ff. F. sagt zwar in der Einleitung: die Anzahl der beschriebenen Mineralien ist absichtlich nicht eine der zugemessenen Zeit (2—3 wöchentliche Stunden) entsprechend beschränkte, doch ist das weniger Wichtige durch kleinen Druck kenntlich gemacht.“ Der Umfang der eigentlich chemischen Erscheinungen ist dem Zweck, den das Buch im Auge hat, entsprechend; ein späterer, besonderer chemischer Unterricht mufs sie natürlich zusammenfassend vertiefen.

Auch das *Methodisch-systematische Lehrbuch für den chemisch-mineralogischen Unterricht* von Schultze ist eine Verbindung von Chemie und Mineralogie, jedoch tritt die Mineralogie gegen die Chemie zurück und steht nur in loser Verbindung mit ihr. Über die Grundsätze, die den Verf. geleitet haben, spricht er sich im Begleitwort aus und hat dies schon früher in einer sehr beachtenswerten Abhandlung in ZlS. gethan. Er macht hier bei aller Anerkennung der methodischen Verdienste von Arendt, Levin und Wilbrand diesen den Vorwurf, dafs bei Arendt und Levin der systematische Aufbau der Chemie vollständig zerstört werde, bei Wilbrand durch das Nebeneinander von zahlreichen Körpern, die in ihren Eigenschaften gänzlich verschieden erscheinen, nicht deutlich genug bemerkbar werde. „Das aber sind Nachteile, die unbedingt die Erwerbung eines festen Schatzes positiver Kenntnisse der Schüler erschweren müssen.“ „Wofür wir stimmen, ist also Vermittlung: methodisch-systematisches Vorgehen, Ausgehen von und Basieren auf Bekanntem, das bereits Gemeingut oder durch Versuche und daraus gezogene Schlüsse im Unterricht dazu geworden ist, und Heranziehen des nur unbedingt Notwendigen.“ — Das Buch läfst zwei Hauptteile erkennen. In Abschnitt I—VI sind im wesentlichen die Metalloide behandelt und zwar in eigenartiger, methodischer Art, einer Verschmelzung von Induktion und Deduktion. Der Verf. geht aus vom Süfswasser, zerlegt es durch Elektrizität in seine Bestandteile und vereinigt diese wieder. Daran schliefst sich die Bildung des Wassers bei der Verbrennung des H, ferner die Verbrennung einiger bekannten Körper in der Luft und die Untersuchung

der Rolle, die die Luft hierbei spielt. Dabei ergiebt sich Bekanntwerden mit dem N, mit einigen Oxyden, mit dem Vorgang der Oxydation und Reduktion. Stets wird auf die Gesetzmäfsigkeit der Raumverhältnisse genau eingegangen, und auf Grund von Wägungen bei dem Versuche der Reduktion des CuO durch H gelangt Verf. schon bald zum Gesetz der konstanten und vielfachen Gewichtsverhältnisse. Durch Zerlegung des H_2O durch Na und durch einige weitere Versuche gelangt er zur Zusammensetzung des NaHO, also zu der einer Basis. Das Verfahren im einzelnen mufs im Buche selbst nachgesehen werden. An vielen Stellen streut der Verf. Fragen ein, die häufig Übergänge vom Versuch zu der Folgerung ermitteln und die Selbstthätigkeit der Schüler anregen. Der zweite Ausgangspunkt ist das Salzwasser, das ihn zu Cl und zur Salzsäure führt. Die wichtigsten Säuren (Schwefelsäure, Salpetersäure, Kohlensäure) sind dann weitere Ausgangspunkte. In dem ersten Teile benutzt Verf. nur einige wenige Metalle und zwar „einzig als regelmäfsig hinzugezogene Hülfsgrundstoffe zur Ergründung der Zusammensetzung der Säuren und der Salze. Zu den letzteren gelangt der Schüler auf synthetischem Wege.“ Beim Kochsalz, Schwefel, Kohlenstoff (Diamant), Quarz fragt der Verf. nach der Krystallform. In Abschnitt VII spricht er kurz und allgemein von den physikalischen Eigenschaften der Mineralien und behandelt die Krystallsysteme im Zusammenhang. Er geht dabei nur auf die wichtigsten Formen ein (ohne Flächenbezeichnung). Abschnitt VIII und IX umfassen den 2. Hauptteil des Buches: die wichtigsten Metalle und ihre Verbindungen werden systematisch behandelt. Die bekanntesten Mineralien sind an den passenden Stellen in ihren wichtigsten Merkmalen kurz beschrieben. Abschnitt X übermittelt die Atomlehre, IX teilt eine gröfsere Zahl stöchiometrischer Aufgaben mit, die nach den vorhergehenden Abschnitten geordnet sind. Das Buch hat seinen Schwerpunkt im ersten Hauptteil, es verdient volles Lob. Das Bedenken kann Ber. nicht unterdrücken, ob es — namentlich am Anfang — nicht zu hohe Anforderungen an die Fassungskraft der Schüler stellt; auch ist es dem Ber. doch noch fraglich, ob alle — wieder namentlich am Anfang — verlangten Apparate im Besitz jeder Schule sind. Vom Lehrer wird eine nicht unerhebliche Gewandtheit im Experimentieren gefordert. Nach den Worten des Verf. „bietet das Buch mehr noch als der Besprechung in einem Jahre unterliegen kann, wie das ja in einem Lehrbuche auch der Fall sein mufs.“ Die Berechtigung des letzten Wortes bestreitet Ber.

Wilkes *Leitfaden für den Unterricht in Chemie und Mineralogie* besteht aus zwei gesonderten Teilen, der chemische nimmt einen um die Hälfte kleineren Raum ein als der mineralogische. Die Verbindung de beiden Fächer sieht W. darin, dafs sie in einer Hand liegen und da bei Anordnung und Beschreibung der Mineralien die chemische Beziehu in den Vordergrund gestellt wird. Das ist nicht viel. Der chemisch Lehrgang auch dieses Verf. ist eigenartig. Er geht im allgemeinen vo Experiment aus, zieht sogleich viele Stoffe in die Betrachtung hinei

verweilt aber bei manchen nur sehr kurz. Zuweilen hilft sich der Verf. auch mit der einfachen Mitteilung des Thatsächlichen oder Fertigen. Das Buch ist für „höhere Schulen“ bestimmt. Für eine Anzahl dieser reicht das in der Chemie Gebotene nicht aus. „Die Versuche sind so gewählt, dafs dieselben mit einfachen Mitteln ausgeführt werden können“; mehrere der abgebildeten Apparate sind aber geradezu unpraktisch (S. 8, 23, 25). Im mineralogischen Teil werden bei dem ersten Mineral, dem Magneteisen, anknüpfend an die Formen, in denen es krystallisiert, die Achsenverhältnisse des regulären Systems kurz angegeben (Naumannsche Bezeichnung). Beim Kupferkies wird ebenso mit den quadratischen, beim Kalkspat mit dem hexagonalen, beim Gips mit dem monoklinen verfahren. Man versteht nicht, warum es Verf. bei dem Pyrolusit, der gleich nach den Eisenoxyden kommt, mit dem rhombischen nicht auch so macht; von diesem System nennt er überhaupt keine Formen. Die Anzahl der erwähnten Mineralien ist ziemlich grofs. In der Gesteinslehre und Geologie wird aus in der Einleitung angegebenen Gründen das Ziel der Untersekunda bedeutend überschritten.

B. Chemie.

Zunächst sind einige Programm-Abhandlungen zu erwähnen, die sich auf den chemischen Unterricht beziehen. — Nach einem kurzen Überblick über die Geschichte der Chemie bis Lavoisier und einer Würdigung Liebigs und Wöhlers für den chemischen Universitätsunterricht wendet sich Wickel der Geschichte des chemischen Unterrichts auf unseren höheren Schulen zu und beschreibt eingehend den Entwicklungsgang dieses Unterrichts an der jetzigen Oberrealschule zu Wiesbaden, früher Realschule und zuvor Bürgerschule. Dann redet er von der Methode des chemischen Unterrichts und hebt die Hauptpunkte des Arendtschen und Wilbrandschen Verfahrens hervor; auch den Leitfaden von Levin findet er brauchbar. „Jedenfalls mufs sich in Zukunft der Anfangsunterricht den neueren Methoden anpassen, so dafs die systematische Behandlung der Elemente und ihrer Verbindungen ausschliefslich den Oberklassen der Oberrealschule und des Realgymnasiums zufällt.“ — Knöpfel liefert eine klare Darstellung der geschichtlichen Entwicklung der Verbrennungslehre und will, dafs sich die entwickelnde Schulmethode der Chemie an die geschichtliche Entwicklung der Wissenschaft anlehne. Für die Verbrennungslehre nun aber dieses praktisch auszuführen, unterläfst er. Er äufsert sich dann über die Stellung des Versuchs im Unterrichtsgang und über die Einführung des Begriffes Element, wobei er die Antwort auf die naheliegende Frage, wie letzteres am besten zu machen sei, schuldig bleibt. Endlich wendet er sich gegen das Verfahren (Arendt, Wilbrand), den Unterrichtsgang mit Verbrennungserscheinungen zu beginnen: „Die Gase bieten der Anschauung den geringsten Anhaltspunkt, und die Geschichte lehrt auch, dafs sie der Untersuchung die gröfsten Schwierigkeiten bereiteten.“ K. hat in seinem Leitfaden (s. Jb. III B 359) die

Vereinigung der Metalle mit Schwefel an die Spitze gestellt; seine Art, wie er das Gesetz der multiplen Proportionen klar macht (S und J), verdient Beifall. — Erckmann giebt eine klare Darstellung der Lehre von Atom und Molekül, soweit sie für die Schule in Betracht kommt. Auch er geht von der historischen Entwicklung aus; die Arbeit wird mit Erfolg im Unterricht zu verwenden sein. — Mührer will eine für die Untersekunda der Gymnasien geeignete methodisch gestaltete Auswahl „aus der gewaltigen Fülle des chemischen Unterrichtsstoffes“ treffen und bietet demgemäfs einen besonderen methodischen Lehrgang. Ausgangspunkt ist die Verbindung eines Metalls mit Schwefel. Im einzelnen mufs auf die Abhandlung selbst verwiesen werden. Vieles ist recht schön, im ganzen leuchtet ein einheitliches methodisches Prinzip nicht recht durch, an manchen Stellen verhält sich der Verf. etwas zu dogmatisch mitteilend. Die Menge des Stoffes ist reichlich bemessen. — Köhler behandelt die Geschichte des Aluminiums und seiner Fabrikation, betrachtet dann eingehend und kritisch seine Verwendbarkeit im täglichen Leben und bespricht hierbei auch die Resultate der wichtigsten hygienisch-technischen Untersuchungen über die Verwendung des Aluminiums zu Efs- und Trinkgeschirren. Zum Schlufs teilt er die Ergebnisse eigner in derselben Richtung angestellter Untersuchungen mit. Die Abhandlung hat allgemeines Interesse.

Der 4. deutsch-österreichische Mittelschultag in Wien nahm eine Anzahl von Huber gestellter und begründeter Thesen an, die sich auf andere Verteilung und auf methodische Behandlung des Lehrstoffs beziehen. — Auf Grund der ausführlichen Darlegungen Reichels nahm die math.-naturw. Sektion der XLII. Vers. deutscher Philologen und Schulmänner in Wien 1893 folgende These an: „Es ist notwendig, die Nachweisung der wichtigsten organischen Stoffe sowohl beim theoretischen Unterricht als auch bei den praktischen Übungen eingehender zu pflegen, als das bisher der Fall gewesen ist.“ Ber. glaubt, dafs nur an den wenigsten Anstalten die Vorschläge Reichels auf Verwirklichung rechnen können.

F. Wilbrand hat von seinen *Grundzügen der Chemie*, einer Verkürzung seines bekannten Leitfadens, eine neue Auflage herausgegeben. Sie zeigt gegen die vorhergehende (Jb. III, B362) einige, jedoch nicht tiefer gehende Veränderungen und einige Hinzufügungen. Von letzteren ist ein besonderes Kapitel, Ableitung der wichtigsten Krystallformen (sehr kurz), zu nennen. Wie der Verf. die Verbindung des mineralogischen mit dem chemischen Unterricht gestaltet, geht aus dem Buche nicht hervor. Es ist für Gymnasien und Realschulen bestimmt.

Die *Grundzüge der Chemie* von Fuss sind systematisch angeordnet. Nach der üblichen theoretischen Einleitung werden „auf der Grundlage des Experiments die Elemente nacheinander allseitig behandelt.“ Sowohl nach den Metalloiden und ihren Verbindungen, als auch nach den Metallen und ihren Verbindungen folgt je ein Abschnitt „Rückblicke, Zusammenfassungen und Ergänzungen“, durch die der Verf. „die not-

wendige Übersicht der chemischen Erscheinungen zu erreichen sucht". So enthält der erste: chemische Vereinigungen und Zersetzungen; die verschiedenen Zersetzungsmittel und die durch sie bewirkten Erscheinungen; die Bildung der Salze; die Säuren; die Einteilung der Salze; die Zersetzung der Salze. Der zweite enthält Einteilung und Charakterisierung der Elemente; Verbrennungsprozeſs (hierbei auch einen Abschnitt über das Feuer im Dienste der Kultur); Verschiedenheit der chemischen Prozesse; Ursachen der chemischen Vorgänge. Der anorganischen Chemie folgt die organische. Im ersten Abschnitt werden die wichtigsten organischen Verbindungen in einem Umfang besprochen, der wohl für die meisten höheren Schulen zu groſs ist, die praktisch wichtigen Stoffe werden gründlich berücksichtigt. Im zweiten Abschnitt spricht F. von den chemischen Vorgängen im Pflanzenkörper und im Körper der Menschen und Tiere, zum Teil mit groſser Ausführlichkeit und über den Rahmen der eigentlichen Chemie weit hinausgehend. So finden sich z. B. rein botanische und anthropologische Kapitel (Zellvermehrung, Innerer Bau der Blätter, Assimilationsprozeſs [hierbei die insektenfressenden Pflanzen], Kreislauf des Blutes). In einem Anhang kommen u. a. zur Sprache die Urpflanzen (Schizomyceten und Saccharomyceten) und ihre Wirkung, das Konservieren organischer Substanzen, insbesondere von Nahrungsmitteln, einiges aus der Geschichte der Chemie usw. Das Buch ist eine tüchtige Arbeit, jedoch etwas breit angelegt.

Sprockhoffs *Schulchemie*, „für Mittelschulen und Präparandenanstalten usw." bestimmt, hält Ber. für unsere Schulen nicht geeignet, sowohl wegen der ganzen Behandlung des Stoffes als auch wegen der inhaltlichen Verstöſse. Der Raum verbietet näheres Eingehen. Die beiden Abteilungen des Buches sind: 1. Die wichtigsten chemischen Vorgänge des täglichen Lebens. 2. Systematische Chemie: allgemeine, anorganische, organische, technische. Am besten gelungen ist die Beschreibung praktischer Vorgänge. Die „Schulchemie" ist ein Auszug aus den „in erster Linie für Lehrer und solche, die es werden wollen" bestimmten Grundzügen der Chemie.

Einen besonderen *Leitfaden der organischen Chemie* hat Huber veröffentlicht. Es wird mit einer kurzen allgemeinen Einleitung und einem Kapitel über organische Elementaranalyse begonnen. Der Stoff wird in folgende Gruppen eingeteilt: Cyanverbindungen, Fettkörper oder Methanderivate, Kohlenhydrate, Benzolderivate, Pyridin-, Chinolin- und Acridingruppe, Körper wenig gekannter Konstitution. Das Buch ist für die 6. Klasse der österr. Realschulen bestimmt. An unseren Realgymnasien und Oberrealschulen kann die organische Chemie in dieser Ausdehnung nicht behandelt werden, die Bestimmung der Lehrpläne lautet: einzelne wichtige Kapitel aus der organischen Chemie.

Von Webers *Leitfaden für den Unterricht in der landwirtschaftlichen Chemie* ist eine gegen die vorhergehende wenig geänderte neue Aufl. erschienen (s. Jb. V, XI 31).

Das *Lehrbuch der Chemie und chemischen Technologie* v. Mitteregger und Effenberger ist für höhere Handelslehranstalten (österr.) bestimmt, berücksichtigt anorganische und organische Chemie und ist systematisch angeordnet. Die „vorbereitende Einleitung“ (1. Die chemischen Operationen, 2. Chemische Synthese, 3. Chemische Analyse) leidet an dem Fehler vieler dieser Einleitungen, Dinge vorweg zu behandeln, die besser später an geeigneter Stelle in den Lehrgang eingeschoben würden. Der sonstige Stoff ist im ganzen passend ausgewählt. Beim Aluminium hätte die gegenwärtige Darstellung im grofsen nicht nur erwähnt, sondern auch besprochen werden müssen, beim Eisen fehlt die neuere, für den Handel notwendige technische Einteilung, beim Kupfer ist nicht angegeben, dafs das Metall durch Elektrolyse auch direkt aus den Erzen dargestellt wird. Als Anhang findet sich eine tabellarische Zusammenstellung für die qualitative Analyse, dieselbe wie in Mittereggers Jungem Chemiker.

Die *Anorganische Chemie* von Borchers berücksichtigt fast nur die technische Chemie. Schon im ersten Teile, Einführung in die Grundlehren der Chemie, wird zum Beweise der chemischen Grundlehren nach Möglichkeit die Technik herangezogen. Der Schwerpunkt des Buches liegt im zweiten Teil, dessen Disposition folgende ist: I A. Die nicht metallischen Grundstoffe. B. Die Verbindungen der Nichtmetalle untereinander. II A. Allgemeine Chemie der Metalle und Metallverbindungen. B. Spezielle Chemie der Metalle: 1. Schwermetalle, 2. Leichtmetalle. Der Verf. giebt hier einen kurzen Leitfaden der anorganisch-chemischen Technologie. „Bezüglich der Beschreibung und Illustration ist nur das berücksichtigt, was heute wirklich praktische Anwendung findet.“ Es hat den Ber. gewundert, dafs auch in diesem Buche die elektrolytische Gewinnung des Kupfers direkt aus den Erzen fehlt. Die methodische Verarbeitung des Lehrstoffs tritt in dem Buche zurück. Es ist in erster Linie für Hüttenschulen bestimmt und soll auch studierenden Technikern des Berg-, Hütten- und Maschinenwesens ein Repetitorium sein.

Unsere beiden verbreitetsten gröfseren Werke über technische Chemie liegen in neuer Aufl. vor, das *Lehrbuch der technischen Chemie* von Ost und das *Handbuch der chemischen Technologie* von Fischer (früher Wagner). Das letztgenannte, sehr ausführliche (1174 Seiten) und bis ins einzelne gehende Werk wird sich für Lehrer an Oberrealschulen eignen und auch von solchen Fachgenossen gebraucht werden, die aus irgend einer Veranlassung (z. B. Wohnung in einer Fabrikstadt) tiefer in irgend einen Fabrikationszweig einzudringen wünschen. Es gliedert sich in 9 Abschnitte: Technologie der Brennstoffe; Metallgewinnung; chemische Fabrikindustrie; chemische Fabrikindustrie, organisch; Glas, Thonwaren, Cemen und Mörtel; Nahrungs- und Genufsmittel; chemische Technologie de Faserstoffe; sonstige organisch-chemische Gewerbe; mechanische Hülfs mittel für Chemiker. Das Lehrbuch von Ost ist bereits besprochen worde (Jb. IV, XI 74). Bei der 2. Aufl. ist einiges Neue hinzugekommen un manches, entsprechend den Fortschritten der chemischen Technik, um-

gearbeitet worden; das vortreffliche Werk sollte in der Hand jedes Lehrers der Chemie sein.

Eine Anzahl neuer oder in neuer Auflage erschienener wissenschaftlicher Lehrbücher findet sich im Schriftenverzeichnis.

Heumanns längst rühmlichst bekannte und viel gebrauchte *Anleitung zum Experimentieren*, mit Arendts Technik der Experimentalchemie unser bestes einschlägiges Werk, ist endlich in 2. Aufl. erschienen (1. Aufl. 1876) und enthält eine ganze Anzahl neuer Versuche, darunter auch solche, die seither noch nicht veröffentlicht wurden. Die Anordnung des Stoffes ist systematisch (Metalloide, Metalle). Für manche wird dadurch das Buch übersichtlicher als Arendt, wo ja der Stoff nach methodischen Gesichtspunkten gruppiert ist. An Abbildungen könnte manchmal etwas mehr gegeben werden. Das in erster Linie für Universitäten und Polytechniken bestimmte Buch wird nach wie vor auch an unseren höheren Schulen viel verwendet werden.

Von neuen Unterrichtsversuchen und -Apparaten nennt Ber. folgende: Brandstätter, Ein konstanter Gasentwicklungsapparat, frei von allen Übelständen, die dem Kippschen und den anderen im Gebrauche stehenden konstanten Gasentwicklungsapparaten anhaften; ein sogenannter Wendeaspirator; ein Apparat, mit dem das abwechselnde Umwandeln einer Leuchtgas- in eine Luftflamme und einer Luft- in eine Leuchtgasflamme vorgeführt werden kann; ein Versuch über das Prinzip der Davyschen Sicherheitslampe; eine sehr merkwürdige Konfiguration von singenden Leuchtgasflammen. Dvôrák, Verbesserter Diffusionsapparat. Habermann, Vorlesungsversuch über das Brennen der Luft im Leuchtglas; Elektrolytische Darstellung des Sauerstoffs; ein Gaswaschapparat. Lüpke empfiehlt den Hempelschen Gasofen, der sich u. a. auch sehr gut eignet „zur Demonstration einer grofsen Anzahl chemisch-technologischer Prozesse, die man im Unterricht bisher gewöhnlich nicht experimentell behandelte, weil die nötige Wärmequelle nicht zur Verfügung stand.“ L. führt an die Darstellung von Holzkohle, gebranntem Kalk, Soda, Natronwasserglas, Natriumstannat, Kaliumchromat, Natriumaluminat, Reduktion von Zinnoxyd, Bleioxyd, Kupferoxyd, Eisenoxyd zu den Metallen; Herstellung von Kupferlegierungen. Lüpke giebt auch einige neue Versuche über Verbrennung an, die „vor allem den Verbrauch von Sauerstoff darthun und gleichzeitig gewisse Eigenschaften der Verbrennungsprodukte erläutern“. E. Müller, Universalansauger für Heber. Noyes, Vorlesungsversuch über die Verbrennung von Schwefel. Rosenfeld, Über die Zerlegung des Wassers (durch Fe und Mg); Verbrennung von Zink und von Quecksilber; Vereinigung von Schwefel und Quecksilber; Vorlesungsversuch über die Einwirkung von Natrium auf Wasser (verwendet Wasserdampf). Weiler, Absprengen von Glas. Die Firma Lehmbeck & Mecke in Berlin hat eine neue regulierbare, selbstthätige Spiritus-Gebläse-Lampe, ähnlich dem Bunsenbrenner in den Handel gebracht, ebenso die Firma Santowski

in Berlin eine neue Laboratoriumlampe mit 1—2 blau brennenden, leicht regulierbaren Heizflammen, die sich das nötige Gas selbst liefert.

Im Anschlufs an die n. Lehrpl. tritt Dannemann in einem besonderen Aufsatz warm für die *praktischen Übungen im Laboratorium* ein. Er sagt: „Diese Übungen sind wie kein anderer Unterrichtsgegenstand berufen, gleichzeitig das Beobachtungsvermögen und die Geschicklichkeit zu entwickeln, die Hand in den Dienst des Gedankens zu stellen, und sie geben dem Schüler eine vortreffliche Gelegenheit, selbst beobachtete Erscheinungen in angemessener Form zu beschreiben.“ D. giebt eine Anzahl inhaltlicher und methodischer Gesichtspunkte an, nach denen solche Übungen anzustellen sind unter Verweisung auf sein *Lehrbuch*. Dieses zerfällt 1. in Übungen; es werden von verschiedenen Stoffen die Eigenschaften praktisch untersucht, Reaktionen ausgeführt usw. 2. Qualitative Analyse. 3. Darstellung anorganischer Präparate. 4. Mafsanalytische Bestimmung des Eisens. Organische Verbindungen (Stärke, Traubenzucker, Äthylalkohol, Ferrocyankalium, Benzol). „Damit der beobachtenden und schliefsenden Thätigkeit des Lernenden möglichst wenig vorgegriffen werde, ist in der Regel die eintretende Erscheinung nicht beschrieben, sondern nur die Andeutung zu den Versuchen gegeben, über deren Verlauf der Schüler knappe Aufzeichnungen zu machen haben würde.“ Im Anhang finden sich u. a. analytische Tabellen zur Bestimmung der Mineralien (aus dem Leitfaden von Fischer, Jb. VII, XIII 46). — Nur für analytische Übungen tritt Rüdorff ein, dessen *Anleitung zur chemischen Analyse* in 8. Aufl. vorliegt (s. Jb. I, 299). — Mittereggers *Junger Chemiker* giebt ebenfalls nur Analyse, jedoch auch quantitative und zwar etliche alkalimetrische und acidimetrische Mafsanalysen, Mafsanalysen mit Kaliumpermanganat, Wägungsanalysen.

Eine grofse *Wandtafel der chemischen Elemente* mit Angabe der Symbole, Atomgewichte, graph. Darstellung eines Atoms und Moleküls, spez. Gewichte, Schmelzpunkte, Entdecker ist von Ebeling zusammengestellt worden.

XIV.

Zeichnen

F. Flinzer.

Dem Freunde der bildenden Künste zeigt sich heutzutage auf dem Gebiete derselben zu seinem schmerzlichsten Bedauern eine immer deutlicher hervortretende krankhafte Erscheinung, die sich in einem planlosen Umhertasten nach neuen Wegen offenbart, in einem kopflosen Überhasten und Überstürzen nach bisher unbekannten Zielen, welche man auf diesen Wegen zu erreichen hofft. Und dies zeigt sich trotz aller kunstwissenschaftlichen, historischen und ästhetischen populären Vorträge, trotz aller Leitfäden, welche sich in der Gegenwart vom bändereichen Werke bis zum Feuilleton-Essai massenhaft und leicht erreichbar zur Verfügung eines jeden stellen. Besonders auffallend und betrübend erweist sich dieses Übel in dem freilich mit gleicher Hast emporgetriebenen Kunstgewerbe, hier wohl noch auffälliger und abstoſsender, teils deshalb, weil hier der originellschaffende Kunstgeist noch weniger Vertreter aufweist, teils weil hier mehr als auf dem unmittelbaren Gebiete der bildenden Kunst dem natürlichen künstlerischen Wetteifer eine unnatürliche industrielle Steigerung durch das Drängen der Fabrikanten und Händler nach massenhaften sogenannten „Novitäten“ zugemutet wird. Sucht man nach den Ursachen, welche der hier geschilderten krankhaften Erscheinung zu Grunde liegen, so findet der Fachmann leicht ein sehr wesentliches, nämlich ein dem Krebsschaden gleichendes Übel, welches im Verborgenen die ganze Kunstentwicklung des vergangenen Jahrhunderts auf das empfindlichste geschädigt hat. Im Verborgenen wirkte es, weil die meisten Künstler und Kunstfreunde dieses Übel entweder gar nicht als solches oder mindestens nicht als gefährlich erkannten. Es wirkte dem Krebsschaden gleich, weil seine Beseitigung, namentlich wegen der geistigen Unbeholfenheit der hier in Frage kommenden, zur Mithilfe nötigen Personen beinahe unmöglich erscheint. Dieses Übel heiſst *Kopierunterricht.* Die alten selbstschaffenden Meister kopierten wenig und am richtigen Orte. Kopieren lernten und lehrten die ersten Kupferstecher als Lebensberuf. Sie waren

es, die hauptsächlich den Zeichenunterricht betrieben, von ihnen waren es nicht allezeit die Begabtesten, die dieses Fach in der Schule vertraten, die den Schüler die im Laufe der Zeit Mode werdenden technischen Verfahren, die schattierten Konturen und das dazu nötige saubere Bleistiftspitzen, die schönschraffierten Schatten und den virtuosen Baumschlag, die Aquatinta- und Schabmanier mit chinesischem Tusch, mit dem Kreidestift und der Krähenfeder in schönem Schwung nachahmen liefsen, sie waren es, welche dem Urteilslosen durch Fachkünsteleien imponierten und ihn immer von neuem abhielten, die Natur mit eigenen Augen zu betrachten und daran zu lernen. Unter ihren Schülern befanden sich selbstverständlich auch die zukünftigen Maler, die ihnen mit Eifer die alleinseligmachenden Manieren ablernten, um diese später im Verein mit anderen Kupferstechern auf den Akademieen als das wahre Zeichnen zu lehren. Das Kopieren spielte hier eine grofse Rolle; es mufste dem Zeichnen nach der Natur vorausgehen, um den Schüler erst in der „Technik“ einzuüben, d. h. ihm so lange die von Kupferstechern erfundenen technischen Künsteleien einzudrillen, bis sein Kopf so verwirrt war, dafs er die Natur nur noch durch die Brille seines Lehrers sehen konnte. Er meinte jetzt Konturen von verschiedener Stärke an allem nur Darstellbaren zu sehen, er sah Schattenschraffuren und Baumschlag und malte jetzt sogar in dementsprechender Weise. Es genügte nicht, dafs der gedankenlose grofse Haufe ohnedies nur nachahmt, auch der Befähigtste mufste ausdrücklich kopieren lernen. Akademisch eingelernt, gingen die besten Schüler nach Rom: im Kopieren befangen, studierten sie weniger den Geist der alten Meister, als deren Darstellungsweise, so, wie sie es zu Hause gelernt hatten, im Nachahmen der Linien, im technischen Auftragen von Licht und Schatten, im möglichst getreuen Abgucken der Farben, z. B. des Titianischen Goldtons. Man zeichnete und malte Studien im Stil der alten Meister, der beim Kopisten zur Manier wurde, und hoch ward der gepriesen, der es mit eisernem Fleifse durch Kopieren so weit gebracht hatte z. B. ein Porträt mit Benutzung von Photographieen, nicht von Naturstudien, „ganz wie Van Dyk“, ein anderes „wie Velazquez“ zu malen. Wer infolge jahrelangen Kopierens sein individuelles Sehen verloren hatte und eine Komposition „ganz im Sinne der naiven Anschauung der Cinquecentisten“, mit allen bei denselben gebräuchlichen Zeichenfehlern herstellte, wer sich wie diese, aber wider sein besseres Wissen gegen die perspektivischen und Beleuchtungsgesetze versündigte und das Bild so malte, als ob es im Laufe von Jahrhunderten gleich den auf uns gekommenen alten die Farbe verändert habe, ward bewundert. Solche Künstler giebt es noch in unserer Zeit, und sie haben viele Nachahmer, die hinwiederum kopiert werden. Selbst die sogenannte Freilichtmalerei, eine ihrem inneren Wesen nach kerngesunde Richtung, hat einen lästigen Anhang von Kopisten, die den wenigen Koryphäen einige gebrochene Töne und das Kremserweifs, nicht aber das unmittelbare Naturstudium abgesehen haben. Sie malen zwar auch nach der Natur aber mit den Farben und technischen Mitteln der Führer und ohne Ver-

ständnis für die hier zu beachtenden Naturgesetze. Das mechanische, in Zeichenstunde und Akademie gelehrte Kopieren war eine der Ursachen zum Wiedererwecken und Scheinleben der verschiedenen Stilarten, durch welches man den sichtlichen Niedergang der gegenwärtigen Kunst, namentlich der Architektur und des mit dieser verbundenen Kunstgewerbes aufhalten wollte, indem man durch die Betonung der hier waltenden Gesetze einen neuen Stil einzuführen hoffte. Das Heer der Kopisten verstand hiervon nichts und warf sich, nachdem die Kunstschätze der Alten sämtlich erschöpft d. h. auskopiert waren, um so freudiger auf das bisher geringgeschätzte Rokokko und auf die japanischen Muster, als man hier von Stilgesetzen sehr wenig, von Anforderungen an den Geist gar nicht belästigt wurde und neue Vorbildersammlungen wie Pilze aus der Erde wuchsen. Zwar hat sich im Zeitenlaufe die Zahl der Leute von Verständnis auch bei den Praktikern um ein geringes vermehrt, doch hat dies noch sehr wenig Einflufs, denn ein grofser Teil derselben hält noch das Kopieren in unseren Bildungsanstalten für unerläfslich notwendig. Daher kopiert man heute noch im Zeichenunterricht der Volks- und höheren Schulen, in dem der Fortbildungs- und aller nur denkbaren Fachschulen, in den höheren Gewerbe- und Kunstgewerbeschulen und — mit ein paar rühmlichen Ausnahmen — auf den Akademieen, je nachdem mit der Arbeit nach Vorlegeblättern, Wandtafeln oder nach Originalwerken. Die Meisterwerke wahrer Künstler, von diesen geschaffen im freudigen Bewufstsein eigener Kraft, welche ihnen aus dem unmittelbaren Studium der Natur immer neu und frisch erwuchs, sie werden jetzt mit allen Raffinements von Maschinen und maschinenartig arbeitenden Menschen kopiert, in Sammlungen sorgfältig klassifiziert, dann von Tausenden wieder mehr oder minder sklavisch kopiert, um sie vielleicht später, aber meist an unpassenden Orten zu verwerten, d. h. nochmals zu kopieren. Unpassend, denn die bei der Verwertung zu beobachtenden Gesetze lehrte auf der Schule ein gelehrter Mann, der selbst nicht zeichnen konnte, in besonderen schwerverständlichen und daher wenig besuchten Vorträgen. Der Zeichenlehrer sprach zwar hier und da von mangelndem Verständnis, wenn eine Blattspitze nicht den gehörigen „Schwung“ zeigte, den man besser „einüben“ müfste, aber weder der Lehrgang der Übungen noch die die letzteren begleitenden Erläuterungen entwickelten in logischer Folgerung die Stilgesetze durch praktisches Erproben, sie gaben dem Schüler keine Anregung zum Selbstsuchen und Selbstfinden derselben oder zum Vergleichen mit analogen Naturgesetzen, denn man kopierte und kopiert noch und zwar auf besonderem für die „Technik“ geeigneten Papier, mit besonderen, effektvollen Kreiden und Farben, welche „wirken“. Auch selbst da, wo man das Naturstudium als Mithilfe für den Unterricht im Ornamentzeichnen aufgenommen hat, kopiert man häufig nur das Äufserliche der Pflanze, den malerischen Effekt derselben, und läfst das Studium des Organischen dabei völlig unbeachtet. Glücklicherweise wächst aber auch hier die Zahl derer, die einen besseren Einblick haben in das, was not thut.

Ihnen allen voran geht Prof. M. Meurer, dessen auf langjährige Erfahrung, auf anerkannt tüchtige Künstler- und Lehrpraxis begründete Ansichten in Fachkreisen wohl bekannt sind. Sein Werk *Pflanzenformen* wird demnächst erscheinen als „Vorlagenwerk zum Gebrauch an kunstgewerblichen und Bauschulen, an Gymnasien und anderen Lehranstalten. Mit erläuterndem Text“. Es wird voraussichtlich in berufener Hand bedeutenden Nutzen bringen. Aber ebenso voraussichtlich wird es noch viel mehr geistlose Verwendung finden, trotz aller Texterläuterungen. Der Kopierteufel wird sich seiner bemächtigen, man wird die Vorlagen sklavisch nachstümpern lassen und naiv dabei behaupten, man lehre nach Meurer. Ornamentenzeichner jeder Art werden die im Meurerschen Werke enthaltenen Blätter und Blumen „verwenden“, d. h. kopieren und wieder kopieren, sie werden z. B. sein Eichblatt fortwährend brauchen, aber bei Tausenden von Eichen vorübergehen können, ohne nachzusehen, ob es mit der Natur übereinstimmt, oder ob man nicht etwa noch andere finden könne, die ebenfalls schöne Formen zeigen. Sie werden beim Spaziergange durch das gefallene Herbstlaub wandern, ohne zu ahnen, welchen Schatz sie hier achtlos mit Füfsen treten. Es sind ja keine fertigen Ornamente, die man überpausen oder sonstwie einfach kopieren kann.

Dem Zwecke der Verständnisvermittelung im Ornamentzeichnen ist auch ein eben erschienenes kleines Werk gewidmet: *Das Zeichnen von plastischen Ornamenten.* Ein systematischer Lehrgang, herausgegeben von W. Leifsring. Die hier vorliegenden 12 Blätter sollen, wie der Text sagt, weniger zum Kopieren, als vielmehr zum Erläutern der gleichzeitig herausgekommenen 12 Gipsabgüsse dienen, welche 32 × 42 cm grofs die gleichen 55 Einzelmotive und eine ausgebildete Zierform vorführen. Text und Bild zeigen, dafs der Verfasser seiner Aufgabe Meister ist. Die Beispiele sind gut gewählt. Fachleute, welche einer bestimmten Stilart huldigen, mögen wohl an einzelnen Formen hier und da auszusetzen haben, z. B. Taf. VIII an dem Ansatz der zweiteiligen Glocke, welcher sich aus der dreiteiligen unteren so schmal entwickelt, dafs er die Breite des oben hervorkommenden Stengels nicht in sich zu fassen vermag. Kann man auch an den besten Ornamenten dergleichen Vorkommnissen begegnen, so durfte es doch in einer Sammlung belehrender Muster nicht auftreten. Es ist für sicher anzunehmen, dafs der sonst so gewissenhafte Verfasser, der übrigens das hier zu beobachtende Gesetz in seiner Erläuterung von Taf. IV ausdrücklich betont, das Versehen lebhaft bedauert. Leider ist zu erwarten, dafs die Zeichenlehrer alter Richtung sämtliche 12 Vorlagen einfach kopieren lassen werden, meist in gleicher Gröfse. Dabei mufs man zufrieden sein, wenn solche ausgesprochene Kopieen nicht von Gewissenlosen für Zeichnungen nach den Modellen ausgegeben werden. Die Verführung hierzu liegt nahe genug.

Die oben gegebene Abhandlung über den Wert des Kopierunterrichts bedarf noch eines ergänzenden Nachsatzes. Es wäre zu weit gegangen, wollte man dem Kopieren selbst jeden unterrichtenden Nutzen absprechen,

nur deshalb, weil es von ungeschickten Leuten falsch angewendet wurde. So viel steht aber für uns fest, dafs unsere Zeit nicht eher dazu gelangen wird, einen gesunden Stil zu gewinnen, einen bewufsten Weg nach einem bewufsten, klar erkannten Ziele einzuschlagen, als bis das einem verständnislosen Dilettantentum entsprossene Abschreiben von Vorlegeblättern aufhört, bis die prachtvollen Sammlungen guter und bester Originale nur dazu benutzt werden, dafs Meister und Schüler sich bei ihnen Rat und Auskunft holen, wie wohl die Alten in dem oder jenem Falle die eine oder die andere der eben vorliegenden Aufgaben lösten. Derartige, der täglichen Praxis entnommene Aufgaben in logischer Weise vom einfachsten der Elemente an bis zur reichsten Zusammensetzung folgerichtig und lückenlos zu ordnen, die den betreffenden Stufen entsprechenden Muster lediglich als Beispiele den verschiedensten Zeiten, Stilarten und Völkern zu entnehmen und den Lernenden durch erläuternde Worte über den geistigen Gehalt dieser Originale zu unterrichten, das ist die Aufgabe der Wissenden zum Nutzen aller der Bildungsanstalten, welche Zeichenunterricht zu erteilen haben, von der Volksschule an bis zur Akademie. Gleichwie der Sprachlehrer seine klassischen Muster für Schönheit des Stils, deutlichen, klaren Ausdruck des Gedankens, Kürze der Fassung usw. nicht abschreiben läfst, um die sauberen Abschriften dann für einen Beweis des Verständnisses der Schüler vorzulegen, so soll der Zeichenlehrer nicht kopieren lassen, sondern des Schülers selbständige Lösung bestimmter Aufgaben durch seinen Unterricht erreichen.

Bei der Erörterung der in unseren Tagen sehr in Aufnahme gekommenen Frage über eine organische Verbindung des Zeichenunterrichts mit dem kunstgeschichtlichen Unterricht in den mittleren und höheren Schulen, verdient ein Aufsatz aus der Bayerischen Zeitschrift für Realschulwesen XIV. Bd. Heft II *Kunstgeschichte und Zeichenunterricht* von Karl Reichhold, grofse Beachtung, besonders deswegen, weil der Verfasser, auf streng historischer Basis stehend, in seinen Vorschlägen weder eine Erweiterung der bisherigen Schulstunden zum Zwecke des Kunstgeschichtlichen verlangt, noch den Zeichenunterricht ignoriert, und weil er diesem, dem ohnedies in allen deutschen Schulen die Zeit zu knapp zugemessen ist, keine neue Bürde auferlegt, sondern im Gegenteil für die glatte methodische Betreibung desselben sehr wertvolle Unterlagen giebt. Zwar behandelt er hierbei nur die unterste Stufe, die historisch nachweisbar frühesten Spuren zeichnerischen Kunstsinns und deren nächste Nachfolge auf dem Gebiete der Ornamentik, und eröffnet dadurch nur einen kurzen Weg für die Anwendung derselben in den Anfängen des modernen Zeichenunterrichtes, aber er thut dies mit gröfserem Geschick als wohl alle diejenigen bewiesen haben, die als kunstwissenschaftlich Vorgebildete sich auf diesem Gebiete versuchten. Diesen gegenüber zeigt er namentlich ein gröfseres Verständnis für die Aufgabe des Zeichenunterrichtes. Er befürwortet das Nachahmen schöner Kunst- und Naturformen als das Schönheitsgefühl bildend, aber er warnt vor dem frühen Zeichnen zu-

sammengesetzter Gebilde. Dann sagt er S. 208: Es ist nicht genug, blofs nachahmend zu verfahren, sondern auch durchaus unerläfslich, das Wesen der Formen zu ergründen und ihrem Ursprung und ihrer Entwickelung nachzugehen.“ Hierbei kommt er auf die Anfänge der Kultur zu sprechen, deren Spuren zwar über eine um 5 Jahrtausende zurückliegende Grenze nur schwer noch zu erkennen sind, an der wir aber die Völker des Euphrat- und Nillandes bereits in hoher Kulturentwickelung vorfinden. Er verfolgt hierauf, Stufe für Stufe, die organische Entstehung der frühesten Verzierungen, vornehmlich wie und aus welchem Grunde sich dieselben allmählich immer reicher gestalteten, wie die zuerst gesetzmäfsig in bestimmter Ordnung angebrachten Punkte zu sogenannten Streumustern auf Webereien und Stickereien verwendet wurden, wie alsdann kleine und später gröfsere künstliche Punktgruppen demselben Zwecke dienten, und wie hieraus der Kreuzstich entstand. Diesem folgt der Kreuzstich mit Punkt, Stern und Punkt, das Hakenkreuz, Doppelhakenkreuz, Mäanderkreuz und das Kreuz mit Winkelfüllung. Durch die allmählich immer künstlichere Zusammensetzung der durch Kreuzchen markierten Punkte zu den letztgenannten Kreuzformen gelangt er ungezwungen zur geraden Linie; von den früher auf Webstoffen aufgemalten und primitiv gestickten Mustern zu den eingewebten Linienmustern kommt er zuerst zur Verzierung der Stoffe mit Streifen von verschiedener Breite und alsdann zu dem organisch durch das Weben entstehenden Quadrat und den daraus hervorgehenden Zusammenstellungen einfachster Art. Hierbei beachtet er noch die Ausschmückung der Streifenmuster, der er eine Vorführung von einfachen, ebenfalls historischen Funden entstammenden Netzmustern anschliefst. Bei den asiatischen, ägyptischen und griechischen ist besonders das Quadrat in den zwei Hauptstellungen zu Grunde gelegt, während einige Proben assyrischen Teppichschmuckes das regelmäfsige Drei-, Sechs-, und Zwölfeck als geometrische Grundlage zeigen. Auch der alten Plattstichstickerei und Aufnäharbeit wendet er seine Aufmerksamkeit zu und bringt ein Beispiel für die erstere in einer altbabylonischen Rosette von der Gestalt einer schematisch gezeichneten Blüte des chrysanthemum, und dann für die letztere ägyptische Deckenmuster aus der ersten Hälfte des II. Jahrtausend sowie ein gleiches aus Mykenä stammendes. Säume, mit gebrochenen und gebogenen fortlaufenden Wellenlinien (Mäander u. sog. laufender Hund) und deren Besprechung schliefsen die Reihe der dem Aufsatz beigegebenen Abbildungen und diesen selbst. Von einer Fortsetzung desselben ist uns nichts bekannt. Wohl aber wäre eine solche sehr wünschenswert. Ist es möglich, auf eine ebenso logische, völlig natur- und geschichtsgemäfse Art die Idee Reichholds fort- und an ein dem Anfang entsprechendes Ziel zu führen, so wird der Streit um die Einführung der Kunstgeschichte in die höheren Schulen beendet sein, der Zeichenunterricht wird gezwungen sein, ein immer freieres Verständnis für Form und Farbe und auf Grund desselben ein immer höheres Empfinden für das Schöne in Natur und Kunst heraus

zubilden, er wird wahre Kunstgeschichte lehren müssen, ohne die kostbare Zeit mit Kathederphrasen zu verschwenden, und dem Schüler wird die Entwickelung des Kunstsinnes der Menschheit verständlich werden durch diejenige seines eigenen.

Der Entwurf eines Lehrplanes für den Zeichenunterricht an preufsischen Gymnasien von G. Woytt zeugt zwar von viel gutem Willen und von einer grofsen Begeisterung des Verfassers für das in der Neuzeit immermehr in Aufnahme kommende Pflanzenornament, bringt aber sonst nichts bemerkenswertes Neues. Nach ihm soll in Quinta und Quarta nach den Elementen das Schematisieren und Verwenden einfacher Natur- bes. Pflanzenformen geübt werden. Für die nächsten beiden Klassen giebt er folgenden Lehrplan:

Aufg. für Unter-Tertia: Zeichnen von Teilen einheimischer und vom zweiten Tertial auch südlicher Pflanzen. sowie Nachbildung griechischer Flachornamente und Verwendung einheimischer Pflanzenteile zu Flachornament; Bemalung von Flachornament mit mehreren Farben. Erklärung des Begriffs von einem Körper und Darstellung einfacher mathematischer Körper bis zu Gefäfsen im Umrifs. Hierbei sind Wandtafeln des Lehrers, Vorzeichnen und körperliche Modelle zu verwenden.

Aufg. für Ober-Tertia: Herstellung persp. Umrifsbilder zunächst nach prismatischen Körpern (nach dem Zeichnen von Gefäfsen in U.-T.?). Erklärung von Licht und Schatten. Anfang des Schattierens nach Reliefs. Herstellung perspektivischer mit Licht und Schatten ausgestatteter Bilder nach prismatischen Körpern und Pyramiden. Zeichnen nach geprefsten und aufgeklebten Pflanzenteilen. Nachbilden einiger griechischen Flachornamente und Gefäfse nach Wandtafeln. Verwendung der nachgebildeten Naturformen zu Flachornament nach des Lehrers Angabe und Vorzeichnung. Bemalung dieser Zeichnungen mit mehreren Farben."

Bereits hier gerät Woytts Lehrplan in eine auffällige Verwirrung, denn er beginnt und endigt mit dem bereits zwei Klassen hindurch betriebenen Flachornament, schiebt es zwischen das planlos, bald nach Modellen, bald nach Wandtafeln, d. h. nach gröfseren Vorlageblättern, zu übende Körperzeichnen ein, um dann ebenfalls ohne Zusammenhang mit dem Vor- und Nachhergehenden gelegentlich einen geringen Zeitraum für die Belehrung über Licht und Schatten zu finden, welche der Schüler bekanntlich in den abermals hinterherfolgenden Flachornamenten nicht weiter zu üben vermag.

In gleicher Verwirrung soll im „Nicht verbindlichen Unterricht" wiederholt nach getrockneten Pflanzen und nach Elementarkörpern, sollen Flachornamente, Gefäfse und Geräte nach Wandtafeln usw. gezeichnet, das Malen nach Topfpflanzen, das Konstruieren von Tempelteilen und das Zeichnen nach Teilen der Antike getrieben werden. Das letztere glaubt er entschuldigen zu müssen: „Freilich diente der griechische Tempel, einschliefslich der darin angebrachten, die menschliche Figur verherrlichenden Werke der Bildnerei und Malerei der Verehrung heidnischer Götter, welche, vom christlichen Standpunkte aus betrachtet, nach der moralischen Seite hin äufserst mangelhaft angelegt erscheinen." —— „Da jedoch die

christliche bildende Kunst ganz entschieden als eine Tochter der antik-heidnischen anzusehen ist usw. usw.“ Hierzu war er aber, als Lehrer an einem Gymnasium wohl nicht verpflichtet, denn die an diesen Anstalten so hochgehaltenen alten Sprachen dienten früher gleichfalls der Verehrung heidnischer Gottheiten, ohne deshalb Gewissensbisse bei unseren Sprachlehrern erregt zu haben. Vorsichtiger wäre er gewesen, wenn er auf S. 15 nicht von „der alten, nun aber durch die Ministerial-Verfügungen verpönten Kopiermanier“ gesprochen hätte, da er S. 14 die Form des menschlichen Kopfes im Umrifs, S. 12 griech. Flachornamente, Gefäfse und Geräte nach Vorlagen und Wandtafeln zu kopieren empfiehlt.

Von Fritz Kuhlmann ist ein für den Unterricht in der Elementarklasse bestimmtes *Wandtafelwerk* in dritter Auflage erschienen, welches durch die beigegebene Methodische Anleitung besonders wertvoll wird; denn diese zeugt von grofser fachmännischer Kenntnis und pädagogischem Gefühl und ist dabei leicht zu verstehen und zu befolgen. Namentlich ist das Kapitel über die Durchführung des Massenunterrichtes hervorzuheben, in welchem die Möglichkeit und Nutzbarkeit eines gleichmäfsigen Vorwärtsgehens der gesamten Schüler einer Klasse, das Zusammenhalten, die stete anregende Beschäftigung derselben, mit überzeugenden Worten gelehrt wird. Sorgfältig sind alle im Unterrichte auftretenden Vorkommnisse bedacht, und selbst für den Mindestbefähigten wird gesorgt, dafs auch er den Anteil empfange, den ihm die Anspannung seiner geringen Kräfte ermöglicht. Die Wandtafeln stellen deshalb einfache, von jedem Sextaner zu lösende Aufgaben, welche sich unmittelbar auf die Elemente begründen. Sie sind so gewählt, dafs die einfachsten Zusätze zu den Elementarfiguren diesen das Abstrakte nehmen, Figuren darstellen, welche einem dem Schüler leicht begreiflichen Zwecke dienen, die sich aufserdem durch weitere Ausarbeitung, z. B. Vereinigung gewisser Teilpunkte durch Gerade, Schraffieren oder Kolorieren, auf eine interessante Weise verschönen, reicher aus- oder umgestalten lassen, wodurch dem intelligenteren Schüler, je nach dem Grade seines Fleifses, die Möglichkeit gegeben wird, nicht nur auf dem Gebiete des Nachahmens und Nachbildens, sondern auch auf dem des selbstschöpferischen Gestaltens die ersten geregelten Versuche anzustellen. Der Zurückbleibende, der nachlässige, zerstreute, träge Schüler, hat es sich selbst zuzuschreiben, wenn er nicht bis zum Darstellen der aufgegebenen Figur, z. B. des Malteserkreuzes, des Schlüsselschildes oder Parkettmusters gelangt, aber er ist unter allen Umständen dahin zu bringen, dafs er die Elementarfigur des diesen drei „Lebensformen“ zu Grunde liegenden Quadrats richtig erkennt und daher auch wiedergiebt. Die auf den Wandtafeln und im Textbuche gedruckten Figuren sind selbstverständlich wegen ihrer Einfachheit keine neuen, manche uralt, wie die der ebenfalls verwendeten Schneesterne, vom Verfasser irrtümlich auch Schneeflocken genannt. (Auf Anregung der Zeichenlehrer werden von den Leipziger Schülern solche, besonders zu Wintersanfang leicht zu beobachtenden Sterne aufgefangen

der zwölfte Teil derselben rasch skizziert und danach die ganze Figur in der Schule gezeichnet.) Auch die Entwickelung der einzelnen Figuren und der Stufengang ist nicht neu, ebensowenig ist die Anwendung der diese Entwickelung verdeutlichenden kleineren Figuren am Rande der Wandtafeln so neu, wie der Verfasser glaubt, da dieselbe z. B. schon vor fast zwanzig Jahren vom Schulinspektor Hoffmeyer in Hamburg, aber wohl auch hier nicht zum ersten Male, geübt wurde. Dagegen wird vielen Kollegen das von Kuhlmann empfohlene Verfahren noch unbekannt sein, welches er bei der Veranschaulichung der geraden Linie und ihrer Zusammenstellung zu Winkeln und Elementarfiguren anwendet, nämlich die Anwendung von Nägeln (Pagierzwecken?) und dazwischen gespannten Faden als Vertretern gezeichneter Punkte und Linien. Dieses Mittel erweist sich als ungemein praktisch, namentlich wo es sich während des Vortrags darum handelt, möglichst normale Gerade schnell darzustellen, die Lage derselben vor den Augen der Schüler zu verändern, sie zu verlängern, zu verkürzen oder zu brechen, ohne dabei des lästigen Verwischens mit dem Schwamme zu benötigen. Dafs Kuhlmann empfiehlt, „bei der Behandlung der geometrischen Grundformen statt der Linienzeichnung Modelle aus Karton oder Blech zu benutzen“, damit sie dem Schüler „als wirkliche Flächen entgegentreten“, kann nur mit einer gewissen Reserve gebilligt werden. Es kommt dem Zeichner, wenn er die Elementarübungen hinter sich hat, in den meisten Fällen darauf an, dafs er die Stellung der charakteristischen Punkte des Quadrats, des regelmäfsigen oder irgend welchen beliebigen Dreiecks genau zu bestimmen, sie in seinem Original genau zu erkennen und in der Zeichnung genau wiederzugeben vermag. Er mufs also die Fertigkeit gewinnen, die Lage dieser Punkte unmittelbar und unbeirrt von allem Dazwischenliegenden zu erkennen. Daher ist vor dem einseitigen Gebrauch irgend welchen bestimmten Modells und der Bezeichnung desselben als „das Quadrat, das regelmäfsige Dreieck usw.“ zu warnen. Aus gleichem Grunde ist es zu verwerfen, die letztgenannte Figur durch die Dreiteilung des rechten Winkels zu entwickeln. Man gebe zur Ermittelung des natürlichsten und kürzesten Weges einem beliebigen Sextaner drei kleine Münzen in die Hand und fordere ihn auf, diese am Boden im gleichseitigen Dreieck zu legen. Es wird ihm dies in den meisten Fällen, sogar ohne vorhergegangene Erläuterungen des Lehrers, nach wenigen unbedeutenden Fehlversuchen gelingen. Er kommt dabei von selbst auf den für die Charakteristik der Figur wichtigsten Satz: dafs hier jeder Eckpunkt senkrecht zur Mitte der gegenüberliegenden Seite stehen mufs, dagegen aber wird es dem Lehrer sehr schwer fallen, ihm ohne künstliche Zuhilfenahme fremder Linien und Punkte die von Kuhlmann empfohlene Dreiteilung des rechten Winkels aus der Stellung der drei durch Münzen markierten Punkte allein zu erklären. Diese aus dem Zirkelzeichnen künstlich herbeigeholte Konstruktion kann dem Schüler gelegentlich mitgeteilt, ohne Schaden auch verschwiegen werden, denn sie nützt selbst dem tüchtigsten Freihandzeichner nur sehr

wenig, dem es sehr schwer fällt, einen Winkel auf diese Weise geometrisch richtig zu zeichnen, während die obengedachte natürliche Entwickelung des regelmäfsigen Dreiecks meist von sämtlichen Schülern einer Sexta sehr zufriedenstellend vorgenommen wird. Nicht nur dem Freihandzeichner, sondern überhaupt jedem, der an der richtigen Beurteilung irgend einer Figur, möge diese einfacher oder zusammengesetzter Art sein, ein Interesse hat, ist es von gröfstem Wert, wenn er die Stellung der charakteristischen Punkte derselben sicher zu erfassen vermag. Ist er hierin vom Elementarunterricht an geübt, so wird er auch die zusammengesetzteste Figur in ihre Elemente zu zerlegen und sie ebenso wieder aufzubauen vermögen. Die ganze organische Gestaltenwelt, sowie die überwiegend gröfste Zahl flacher Figuren zeigt nur selten geometrische Gerade und Winkel, wohl aber stets und in reichster Zahl die genannten Punkte, deren richtige Wiedergabe die Richtigkeit der etwa dazwischenliegenden Geraden und Winkel von selbst ermöglicht.

Diese Zusätze sollen nicht tadeln, sondern Anregungen für die weitere Vervollkommnung der Kuhlmannschen Anleitungen bieten. Die Wandtafeln sind deutlich in mehreren Farben gedruckt und für den Massenunterricht in nicht zu grofsen Zeichensälen gut verwendbar.

Ein von Fachkenntnis, Erfahrung und Begeisterung zeugendes und deshalb zu empfehlendes Schriftchen — es enthält 43 Seiten Text — veröffentlicht F. Peltz, Zeichenlehrer in Breslau, unter dem Titel: *Der Zeichenunterricht in der Volks- und Fortbildungsschule nebst Vorschlägen zur Umgestaltung desselben.* Zwar gehen die letztgenannten aus Breslauer Schulverhältnissen hervor, aber es berühren die dabei angestellten Betrachtungen fast durchgehend die wertvolleren Punkte des Zeichenunterrichts in einer so beachtenswerten Weise, dafs die Lektüre derselben für jeden von Interesse sein mufs, der zum Zeichenunterricht in irgend welcher Beziehung steht. In der Volksschule empfiehlt er mit richtiger Begründung, dafs hier dieses Fach in sämtlichen Klassen ein und demselben Lehrer zugeteilt werde, weiter, dafs zu diesem Zwecke bereits angestellte Volksschullehrer und Lehrerinnen zu besonderen Zeichenlehrern auszubilden seien und diese die Qualifikation zur Erteilung des Unterrichts, namentlich durch eingehende Lehrproben nachweisen müfsten. Mit fachmännisch praktischem Blick entwirft er hierauf einen Lehrplan für die zu diesem Zweck nötigen Lehrer-Fortbildungskurse, in denen er Freihand- und Linearzeichnen fordert, wobei er im ersteren namentlich den intellektuellen Teil desselben, das richtige Beurteilen, von ihm „Schätzen“ und „Sehen“ genannt, betont, im anderen Perspektive und Projektionslehre getrieben wissen will. Diese letztere Reihenfolge dürfte umzukehren sein Peltz erweist sich stets, wie bemerkt, als tüchtiger Fachmann, auch in der Perspektive, obgleich er durch die von ihm sehr ausführlich niedergeschriebenen Regeln und Lehrsätze viel Unheil in den Köpfen der Lehrer und Schüler anrichten könnte, falls er sich nicht entschlösse, dieselben erst sorgfältiger auf ihren Wortlaut zu prüfen und umzuarbeiten. Dies

hätte besser vor der Veröffentlichung derselben geschehen sollen. Kein Mathematiker wird ihm z. B. beistimmen, wenn er sagt (S. 13): „Eine Ebene, welche sich an allen ihren Grenzpunkten gleichmäfsig auf eine horizontale Scheibe senkt, kann aber nur die Form einer Hohlkugel haben“. Er will damit die optische Täuschung erklären, welche den von ihm als Ebene gesehenen blauen Himmel über uns als Hälfte einer Hohlkugel erscheinen läfst, thut dies aber durch diesen Satz ebensowenig, als durch den vorhergehenden: „Da unser Gesichtsfeld wegen der Kugelgestalt unserer Erde ein kreisrundes sein mufs, so wird sich die Ebene über uns, d. h. der blaue Äther — Himmel genannt — der uns als Ebene erscheint, an allen Punkten nach der Ferne hin gleichmäfsig senken müssen.“ Der hier angegebene Grund ist durchaus nicht zwingend, um eine Ebene oder den Äther zu dieser Bewegung zu veranlassen, ebensowenig wie eine solche Ebene, von deren Grenzpunkten der Verfasser spricht, ohne ihre Figur und deren Mafsverhältnis zu der gedachten Scheibe zu bestimmen, nur durch die gleichmäfsige Senkung dieser Punkte zur Hohlkugel werden mufs. Gleich oberflächlich ist die Abfassung der perspektivischen „Lehrsätze“, aus denen zwar jeder Fachmann stets erkennen wird, was Peltz damit sagen möchte, die er aber auch wegen ihrer krassen Unrichtigkeiten als verwerflich erklären mufs, weil sie, in einer solchen Form gegeben, den Lernenden vollständig irreführen müssen. Was soll dieser z. B. denken, wenn er hier liest, Lehrsatz 1: „Jeder Gegenstand kann in drei verschiedenen Stellungen gesehen und gezeichnet werden: frontal (d. h. rechtwinklig zum Sehstrahl), in der Übereckstellung, d. h. unter 45°, und in der Schrägstellung, d. h. unter einem beliebigen Winkel“? Er kann als Seminarist oder Lehrer sogar ohne Belehrung durch eigene Beobachtung darauf gekommen sein, dafs das Bild, welches unser Auge aufnimmt, solange das letztere nach einer bestimmten Richtung blickt, stets kreisförmig erscheint, dafs das Spiegelbild eines jeden der unendlich vielen Punkte desselben auf geradem Wege in unser Auge gelangt, welches somit die Spitze eines (geraden) Kegels bildet, dessen Körper durch die gedachten Geraden, die Sehstrahlen erfüllt ist. Welcher von diesen vielen Sehstrahlen ist nun der im Lehrsatz 1 angenommene, zu welchem nach Peltz jeder Gegenstand, folglich wunderbarerweise auch ein Cylinder, ein Kegel, ja sogar auch eine Kugel einzig und allein in drei Stellungen, im 90., im 45. oder im beliebigen Winkelgrad gesehen oder gezeichnet werden können? Lehrsatz 1 giebt hierüber keine Auskunft, erst im zweiten wird erklärt: „Sehstrahl nennt man diejenige Linie (?), welche man sich vom Auge des Beschauers nach dem Horizont gezogen denkt. Diese Linie mufs demnach immer den Horizont in einem Punkte rechtwinklig schneiden, den Punkt nennt man Augenpunkt.“ Somit erkennt Peltz nur einen einzigen der vielen Sehstrahlen an, aber welchen? Denn der Horizont ist eine Linie, nach deren sämtlichen Punkten Sehstrahlen gezogen werden können, und die „demnach“ nicht „immer“ den Horizont in einem Punkte rechtwinklig schneiden müssen. Man kann nun freilich vermuten, dafs

hier die Grenze der oben erwähnten „horizontalen Scheibe“ gemeint sei, welche der Verfasser sich als Horizontlinie denkt, aber diese Annahme ist weder in dem Satze erwähnt noch wissenschaftlich genau, ebensowenig ist sie zum Verdeutlichen, zum Allgemeinverständlichmachen perspektivischer Lehrsätze geeignet, welche dem Körperzeichnen dienen sollen. Der Fachmann, der zwischen den Zeilen lesend versteht, was der Verfasser meint, wird trotzdem den tüchtigen Mann in ihm erkennen, der auch hier ganz gut bewandert, aber zum Abfassen perspektivischer Lehrsätze durchaus nicht geeignet scheint. Seine Schrift ist cum grano salis zu lesen und nicht jeder Satz buchstäblich zu unterschreiben. So erklärt er z. B. mit der ihm eigenen naiven Sicherheit, dafs in der Fortbildungsschule das Schattieren eines halben Cylinders oder eines halben achtseitigen Prisma „ein Rückschritt und in der Technik des Schattierens ein pädagogischer Fehler“ sei. Diese Behauptung ist so unüberlegt wie seine perspektivischen Lehrsätze, denn es kann ihm passieren, dafs er tüchtigen Lehrern begegnet, die in strengster pädagogischer Behandlung dieser Modelle den Grund zu einem von ihm ungeahnten, vom Schüler überraschend schnell und sicher zu erreichenden Verständnis sowie zu einer sicheren Technik legen. Ein Besuch der Leipziger Schulen vermag ihn darüber zu belehren.

August Böheimb, Kgl. Reallehrer in Freising, veröffentlicht in drei stammhaft in solide Pappe gebundenen Teilen einen Stufengang *Übungsbeispiele für das elementare Freihandzeichnen.* Die Zeichnungen gemahnen in ihrem Aussehen und Format an die bekannten Vorlegeblättersammlungen in Queroktav, sind aber, wie der Verfasser sagt, für den Massenunterricht, zum Vorzeichnen an der schwarzen Schultafel bestimmt. Die Zeichnungen sind von gut geschulter Hand gemacht und für den gedachten Zweck ganz gut geeignet. Zwar konnte der erste Teil mit seinem ganzen Inhalt leicht auf wenigen Seiten abgethan werden, da bekanntlich die Polygone und die durch wenige Teilungen der Seiten derselben gewonnenen einfachen Zierformen auch im Format von etwa 2 bis 3 cm noch deutlich erkennbar dargestellt werden können. Aber die beiden anderen Hefte würden diese Vereinfachung nicht vertragen, und so erscheint das Ganze um so einheitlicher. Der zweite Teil bringt Spiralen und stilisierte Pflanzenformen. Den letzteren ist freilich zum Zwecke des Stilisierens oft recht grausam mitgespielt, so dafs die Naturform nicht immer als grundlegend zu erkennen ist und so mancher Botaniker einen jähen Schrecken über eine derartige Behandlung seiner Lieblinge empfinden, ja gegen eine solche Anwendung derselben, mit Beifügung des botanischen deutschen und lateinischen Namens, in seiner Schule mit Recht Protest einlegen wird. So hat z. B. Nuphar luteum sein schönes elliptische Blatt eingebüfst und dafür das von Arum maculata erhalten, Blatt, Blume und Knospe von Caltha palustris ganz gegen alle Botanik auffallende Ecken durch das Stilisieren gewonnen. Auch der dritte Teil bringt Ähnliches Wappen, Gefäfse und Ornamente, ausgestattet mit den von Herdtle eingeführten Hilfslinien und Punkten.

Von den Werken des um den Zeichenunterricht hochverdienten verstorbenen Herdtle ist eine der von ihm herausgegebenen bekannten, 24 Blatt enthaltenden Vorlagesammlungen, welche den Namen *Elementar-Ornamente* führt, in 7. Auflage erschienen. Diese alten Zeugen einer bedeutsamen Entwicklungsperiode des Faches schauen noch ebenso nüchtern mit ihren offenen und versteckten Hilfspunkten aus der bekannten braunen Mappe in die einstweilen etwas anders gewordene Welt und werden von manchem hilfsbedürftigen Kollegen als gute Ersatzmittel für das mangelnde Lehrgeschick gern gekauft und angewendet werden. Immerzu! sie werden an solcher Stelle mehr Nutzen als Schaden verursachen.

Vor ungefähr sechzehn Jahren erschien unter dem Titel *Zeichenschule* von Brenner, Lautz und Schmidt eine Anzahl von ornamentalen Vorlegeblättern mit schattierten Konturen und mit schraffierter Schattierung. Diese Darstellungsmanier, ein Überbleibsel aus der guten alten Zeit, in welcher der Zeichenunterricht im besten Falle von Kupferstechern erteilt wurde, gehörte zwar schon vor 50 Jahren in das Bereich des längst über Bord geworfenen Ballastes, bei jedem, der zeichnen konnte. Sie scheint aber dennoch in unseren Zeichenlehrerkreisen einen gröfseren Anhang zu haben, als man vermutet, denn, obgleich seit dem ersten Erscheinen eine grofse Menge sehr guter und dabei billiger und brauchbarer Sammlungen von stilvollen Ornamenten nach den besten Mustern erschienen sind, tritt die „Zeichenschule“ jetzt in 3. Auflage vor uns, mit der auf dem Titel angebrachten Bemerkung, dafs dieselbe „vom Centralvorstand des Gewerbevereins für Nassau den Gewerbeschulen empfohlen“ sei. Das längst von allen Fachmännern als sinnlos anerkannte Schattieren der Grenzlinien jeder Art von Figuren, sowie das Schraffieren der Schatten mit weitauseinanderstehenden breiten Strichen, welches in der „Zeichenschule“ so ausgeübt ist, als ob es von den drei Verfassern desselben mit einem dazu präparierten Frisierkamme dargestellt wäre, machen eigentlich jedem tüchtigen Fachmann gegenüber Empfehlungen kraftlos und könnte man daher gegenwärtige abfällige Besprechung für überflüssig finden, wenn nicht das erneute Erscheinen den Beweis führte, dafs eine Warnung vor dem Gebrauch solcher, dem Aufblühen des Gewerbes und des Zeichenunterrichtes entgegenwirkenden Vorlegeblätter sehr am Platze ist.

Praktische Anleitung für den Zeichenunterricht an Volks- und Mittelschulen, Gewerbe-, Töchter- und Frauenarbeitsschulen ist der Titel eines von Albert Kornhas verfafsten Werkchens, von dessen 6 Heften das erste vorliegt. Der Verfasser ist Zeichenlehrer am Gymnasium in Freiburg im Breisgau und stellte im Auftrage der dortigen Schulkommission für die erweiterte Volksschule den hier veröffentlichten Lehrplan auf. Auf fünf Seiten Text giebt er die allgemeinsten technischen Regeln über Radiergummi, Zeichenstift und Papier, betont, dafs „Hilfslinien an die Wandvorlagen zu zeichnen verwerflich“ sei, doch erlaubt er die „allernötigsten“ bei der Anlage der Aufgabe durch die Schüler, da man sie nicht entbehren könne. Die Mafse der auf den Wandtafeln ab-

gebildeten Figuren werden, wie er sagt, mittels Visierens „gesucht, indem die Schüler mit ausgestrecktem rechten Arm und geschlossenem linken Auge den abzuschätzenden Teil am Bleistift mit dem Daumen festnehmen und mit der gegebenen senkrechten Mittellinie oder einem Teil derselben auf der Wandvorlage vergleichen. Nach einigen Versuchen finden sich die Schüler zurecht und machen von diesem wertvollen Verfahren bald ausgiebigen Gebrauch". Es steht aber leider zu erwarten, dafs die so Erzogenen durch dieses Ausmessen vollständig von einer Übung oder Stärkung ihres natürlichen Augenmafses, sowie hierdurch von allem Vertrauen zu demselben abkommen. Der Verfasser sagt weiter: „Bezüglich der Farbe stelle ich dieselbe in den erforderlichen Tönen in gröfserer Menge selbst her und verteile dieselbe nach Bedarf an die einzelnen Schüler, die Pinsel und Farbe mitbringen." Es giebt aber Leute, die dieses Verfahren sehr verwerflich finden, da der Farbensinn des Schülers hierbei verkümmert, der im Gegenteil nicht besser ausgebildet werden kann, als dadurch, dafs jeder die von ihm zu verwendende Farbe auf Grund vorhergegangener Klassenbelehrungen selbst mischt, diese mit der des Vorbildes oder Modells vergleicht, nachbessert, zu anderen abstimmt und so allmählich zu einer immer sichreren Beurteilung der Farbenwelt überhaupt gelangt. Weiter spricht der Verfasser: „Zum Schlusse meiner kurzgefafsten Winke — — gebe ich jedem Lehrer, der ehrlich und gewissenhaft zu arbeiten gewohnt und bestimmt ist, Zeichenunterricht zu erteilen, den gutgemeinten Rat, diesem so wichtigen Unterrichtsgegenstande die ihm gebührende Aufmerksamkeit zu schenken und dem noch stark blühenden geistigen Mifsbrauch nach Kräften entgegenzutreten." Diese Ermahnung scheint überflüssig, denn es läfst sich annehmen, dafs dies, ebenso wie überall, so auch in Baden, „der Lehrer, der ehrlich und gewissenhaft zu arbeiten gewohnt ist", ganz von selbst thut. Der Mahnung folgen die Worte: „Man betrachte nicht die Technik als Hauptsache, sondern das Verständnis der Form", und weiter bei dem einleitenden Satze über „Schematische Naturformen": „Bei diesen Übungen — handelt es sich weniger um richtiges Zeichnen als vielmehr um richtiges Sehen und leichtes Behalten der Formen." Aber der Verfasser giebt weder im Texte noch im Bilde eine Andeutung darüber, was er wohl unter dem so hochgepriesenen Verständnis der Form und unter der Bezeichnung richtiges Sehen selbst versteht. So befinden sich unter den „Naturformen" einige recht bös verzeichnete Bilder einer Anzahl von Gerätschaften und Handwerkszeug, deren und dessen wahre Gestalt und Handhabung den betreffenden Schülern meistenteils genau bekannt ist. So weifs z. B. jeder derselben, dafs ein zusammengeklappter Regenschirm nicht aussieht wie ihn das Bild zeigt, wie ein übermäfsig verlängerter Fingerhut, durch den eine verbogene Haarnadel gesteckt ist (Fig. 14). Sogar jeder zehnjährige Bauernjunge wird sagen, dafs es solche Beile, Messer und Sensen nicht gebe, wie sie in Fig. 22, 20 u. 25 dargestellt sind, weil man damit die bereits einem solchen Kinde wohlbekannten Handgriffe nicht ausüben

könne. Er wird sie für schlecht gezeichnet erklären, weil er in diesen Dingen ein geübtes Formenverständnis besitzt. Solche kleine Kenner finden sich in jeder Klasse. Soll man diese dennoch zwingen, eine solche zeichnerische Karikatur nachzubilden? Es ist des gewissenhaften Lehrers Pflicht, das Verständnis der Form z. B. bei der Zeichnung eines Fasses in der Weise zu geben, dafs der Schüler dasselbe auf Verlangen auch als durchsichtig zeichnen kann. Bei Fig. 24 ist dies unmöglich, ohne den Zeichner dieses Fasses in den Augen der Kinder herabzusetzen, da sie bald dahinter kommen würden, dafs hier Reifen und Fafsboden zweieckig gezeichnet sind, beinahe wie die Konturen eines Pflaumenkerns. Wer steht dem Lehrer dafür, dafs nicht ein geweckter Knabe zum Gaudium der Klasse diesen Nachweis führt? Mag nun der Zeichenlehrer die Verzeichnungen mit oder ohne Absicht angebracht haben, der Effekt bleibt derselbe. Schützt er z. B. die Notwendigkeit einer Vereinfachung der Konturen vor, so können ihm die Kinder nachweisen, dafs man die verstandene Form mit ebenderselben Zahl von einfachen Linien wiedergeben kann. Solche „Naturformen“ gehören in den Kindergarten, wo das naive Kind, welches jederzeit bereit ist, im Stiefelknecht eine Puppe zu erblicken, sich noch diese zweibeinigen Möbel usw. ohne Widerrede gefallen läfst, wo es der Kindergärtnerin ebenso glaubt, wenn sie Fig. 21 für eine Blumenvase, laut Unterschrift, erklärt, oder für eine Getreideschippe ausgiebt, mit welcher sie, dies ist im vollen Ernst gesagt, noch mehr Ähnlichkeit hat. Die im II. Heft abgebildeten Blätter, Blumen und Rosetten sind sehr unschön. Der Zeichner mufs sehr viel Mühe gehabt haben, um so häfsliche Blätter von Anemone Hepatiza, Alchemilla vulgaris und Convolvolus sepium zu finden. Ebenso häfslich und verzeichnet sind die als „Schematische Naturformen aus dem Tierreich“ gegebenen Abbildungen, unter diesen z. B. eine Anzahl von Vögeln, die sämtlich den Schnabel nicht öffnen können. Die in Heft III, IV u. V enthaltenen, besser gezeichneten Ornamente sind, wie der Verfasser selbst bemerkt, anerkannten ornamentalen Werken, z. B. von S. Meyer, entnommen. Heft VI enthält einige wenige elementare Figuren zur Übung im Zirkelzeichnen.

E. Mager, Seminarzeichenoberlehrer und Red. des „Zeichenlehrer“, Zeitschr. d. Ver. Württ. Z.-L., giebt ein geschmackvoll ausgestattetes *Jahrbuch des Zeichenlehrers*, I. Jahrg. 1893 heraus, von dessen reichem Inhalt in folgendem Auszug aus dem Verzeichnis ein Bild gegeben sei.

Vorwort: Die Stellg. d. Zeichenl. in d. Neuzeit. Diesem folgen: Zwei Beispiele f. d. Behandl. d. Körperzeichnens mit 3 erkl. Tafeln, a) von F. Flinzer, Leipzig, b) von Prof. Stüler, Breslau. Drei gröfsere Artikel: I. Die Kunstsammlungen in Stuttgart im ersten Drittel unseres Jahrhdts. von M. Bach, Stuttgart. II. D. stereom. Zeichnen in d. Realschule, von Rektor Hertter, Göppingen. III. Französ. Fachschulen, v. Prof. Giefsler, Stuttgart. Sechs kleinere Artikel von E. Mager: 1. Zur Frage der Beleuchtung von Zeichensälen, mit Illustr. 2. Soll der Zeichnenunterricht in den Volksschulen obligat. Unterrichtsgegenstand werden? 3. Die Gefäfse

als Unterrichtsgegenstand im Zeichnen. 4. Verzeichnis von Büchern aus Kunst, Kunstgewerbe usw. für Schul- und Privatbibliotheken. 5. Für Zeichenlehrer. 6. Anstands- und Ordnungsregeln für einen Zeichensaal.

Diesem folgt eine Reihe von kleineren Aufsätzen und Mitteilungen, welche des Wissenswerten z. B. aus dem Gebiete des Geschichtlichen und des Technischen vieles bringen und auch dem Humor ein Plätzchen gönnen. Eine Reihe von süddeutschen und österreichischen neueren Verordnungen, den Zeichenunterricht betreffend, ist ebenfalls beigegeben und eine kritische Besprechung des sensationell gewesenen Buches *Rembrandt als Erzieher*, vom Standpunkt des Zeichenlehrers aus angesehen, bildet den Schlufs des Ganzen. Das Jahrbuch würde zu einem wesentlich wertvolleren geworden sein, wenn es einen allgemeinen Überblick über die Hauptvorkommnisse auf dem Gebiete des Zeichenunterrichtes im vergangenen Jahre gebracht hätte. Vielleicht entschliefst sich der Verfasser bei der Herausgabe eines neuen Jahrganges hierzu.

Dem im zweiten Jahrgang erschienenen, sehr gewissenhaft und objektiv redigierten, reichhaltigen und deshalb sehr empfehlenswerten *Kalender für Zeichenlehrer und Zeichner* von Th. Wunderlich gegenüber erscheint ein Konkurrenzunternehmen, welches dem gleichen Zwecke dienen soll: C. Adlers *Deutscher Zeichenlehrerkalender*. Abgesehen davon, dafs er, mit dem erstgenannten verglichen, bedeutend weniger an Inhalt bietet, was schon eine Vergleichung der beiden Inhaltsverzeichnisse beweist, kann der Adlersche Kalender, auch bei dem strengsten Festhalten der Objektivität, nicht empfohlen werden. Das einzige Originelle desselben besteht aus zwei Aufsätzen von Paul Stade. Diesen geht eine Reihe von in Buntdruck ausgeführten Abbildungen voran, die in 30 Nummern einen Stufengang von Körperzeichnungen nach Originalen Stades zur Darstellung bringen. Die Art der Reproduktion, sowie die kritische Art des Urhebers lassen als sicher voraussetzen, dafs dieser keinen ihm wesentlich erscheinenden Fehler in der zwar farbig etwas plumpen, sonst aber deutlichen Wiedergabe durchgehen liefs. Trotzdem wimmeln die Zeichnungen von den auffallendsten Fehlern und Verstöfsen gegen die einfachsten Gesetze der Verkürzung, gegen Regeln, deren Anwendung jeder zeichnerisch begabte Knabe nach kurzer Betrachtung und Beobachtung des darzustellenden einfachen Körpers ganz von selbst findet. So bringt z. B. Fig. 9 eine Kugel, wohl als bunter Spielball gedacht, mit einer Einteilung in Felder, deren Grenzlinien zwar sämtlich als Kreislinien erscheinen sollen, welche dem Umfang der Kugel entsprechen, die sich aber stets hartnäckig dieser Aufgabe entziehen, sobald sie in die Nähe des Hauptkonturs kommen und diesen sehr auffallend schneiden wollen, weil sie sämtlich geometrischen Kreisen angehören, welche gröfser sind als dieser. Abgesehen von der falschen Schattierung des Körpers der Kugel, von der man vielleicht annehmen könnte, sie sei mehr skizzenhaft behandelt, ist der Schlagschatten der hier als brandschwarzer, schmaler, elliptischer Fleck dargestellt ist

durchaus falsch, da er weder durch die (bekanntlich als parallel anzunehmenden) Sonnenstrahlen (Strahlencylinder), noch durch Strahlen des künstlichen Lichtes (Strahlenkegel) diese Länge haben kann. Diese, gleich dem Durchmesser der Kugel, wäre nur allein bei senkrecht einfallenden Parallelstrahlen, die aber hier nicht angenommen sind, möglich. Bei einer so hellen Beleuchtung, wie sie die Kugel und das darauf folgende, mit einer Stecknadel als Achse senkrecht genagelte Ei zeigt, ist der auch bei dem letzteren schwarze Schatten völlig unmöglich, noch unmöglicher der darüber schraffierte Extraschatten, der die monströse Beleuchtung des Eies noch ungeheuerlicher erscheinen läfst. Dieselbe Unkenntnis von den einfachsten Gesetzen der Verkürzung und Beleuchtung zeigt Stade mehr oder minder grell auffallend in jeder einzelnen Figur. So bringt er z. B. ein wahres Tohuwabohu von falschen Kreisverkürzungen in dem Kontur und Muster der Konservebüchsen Fig. 15; eine in Fig. 16 dargestellte Mauer zeichnet er nach und nach immer gröfser, je weiter sie sich vom Beschauer entfernt, während dahinter ein turmähnliches Gebäude sich einen ganz anderen, über allem Sichtbaren in blauen Wolken liegenden Horizont sucht. Diese Nichtachtung des Horizontes tritt überall in anderer Gestalt auf. In Fig. 20, einem wunderlichen kirchenartigen Gebäude, hat jede Seite desselben und das kleine angebaute unästhetische Nebenhäuschen ebenfalls einen besonderen Horizont für sich. Doch genug von diesen häfslichen, auf das gebildete Auge schon beim ersten Blick unangenehm wirkenden Verirrungen. Leider gewöhnt sich dasselbe schon genug an dergleichen krüppelhafte Bilder durch den oftmaligen Besuch von Schulausstellungen. Wohl erkennt in diesen der Fachmann in den meisten Fällen sehr leicht, ob die Verzeichnungen dem Schüler oder dem Lehrer zur Last fallen. Ist die mangelhafte Vorbildung des letzteren daran schuld, so entschuldigt man ihn gern, wenn er sich bescheiden, vornehmlich wenn er sich ausbildungsfähig und lernbegierig zeigt. Wer aber, wie Stade, nicht nur durch die Zeichnungen seiner Schüler, sondern vornehmlich durch die eigenen als Muster vorgeführten den Mangel alles Verständnisses für den wesentlichsten Teil des Zeichnens, für das Zeichnen nach dem Elementar- und Naturkörper beweist und dabei dennoch den Mut hat, mit hochtrabenden Worten andere belehren zu wollen, der hat es sich selbst zuzuschreiben, wenn er in die ihm gebührenden Schranken zurückgewiesen wird. Sein „Kurzgefafster Lehrplan für das freie Körperzeichnen“ beginnt mit den Worten: „Ziel: Erwerbung des Verständnisses für die perspektivischen Erscheinungen der Körper und für deren Licht- und Schattenwirkungen. Erwerbung der Fähigkeit, nicht zu schwierige, geometrischen Bildungsgesetzen unterworfene Gegenstände in ihrer Erscheinung wiederzugeben.“ Die 30 erläuternden Figuren beweisen, ebenso wie der oberflächliche, mit längst bekannten allgemeinen Redensarten angefüllte kurze Text, dafs er dieses Verständnis und die Kenntnis der betreffenden Gesetze nicht besitzt. Seinen „ästhetischen Betrachtungen“ schlagen dieselben Figuren, wegen ihrer Häfslichkeit, direkt ins Gesicht.

Es ist für den Kritiker keine Freude, derartige Worte aussprechen zu müssen. Soll aber der Zeichenunterricht auf einen grünen Zweig kommen, so mufs jeder echte Vertreter desselben solche Anmafsungen und Rodomontaden in das gehörige Licht stellen. Die deutschen Zeichenlehrer dürfen sich solche Führer nicht gefallen lassen, sonst verdienen sie mit vollem Recht die Anklagen, die ihnen der Königsberger Professor Lange (s. Jb. VII, XIV 6 ff.) zukommen liefs.

Neuerscheinungen aus dem Bereich der *Kunstgeschichte* lagen aufser dem oben S. 5 näher berücksichtigten Aufsatz diesjährig zur Besprechung nicht vor.

XV.

Gesang

H. Bellermann.

Siehe Vorwort.

XVI.

Turnen

C. Euler.

1892/93.

I. Allgemeines und Geschichtliches.

In den Jb. 1891 XIV 1 f. wurden aus den neuen Lehrplänen und Lehraufgaben für die höheren Schulen Preufsens die Lehrziele des Turnens mitgeteilt. Unter dem 28. Mai 1892 versandte der Kultusminister Dr. Bosse Fragebogen, die sich auf die Turnverhältnisse der höheren Schulen bezogen. Sie enthalten folgende Fragen:

1. Wieviel Schüler hat die Anstalt im laufenden Sommerhalbjahr?
2. Wieviel Schüler nehmen am Turnunterricht überhaupt nicht teil
   auf Grund eines ärztlichen Zeugnisses?
   aus anderen besonderen Gründen?

   Wieviel Schüler sind von der Teilnahme an einzelnen Übungen befreit
   auf Grund eines ärztlichen Zeugnisses?
   aus anderen besonderen Gründen?
3. Wieviel getrennt zu unterrichtende Schulklassen umfafst die Anstalt?
   Wieviel getrennt zu unterrichtende Turnabteilungen bestehen?
   Wie stark sind die einzelnen Turnabteilungen und aus welchen Schulklassen bestehen sie?
4. Für welche Turnabteilungen ist Riegenturnen eingerichtet?
   Aus welchen Klassen werden die Vorturner genommen?
   Wieviel Stunden wöchentlich sind für die Ausbildung der Vorturner angesetzt?
5. Wieviel Turnstunden werden — abgesehen von den besonderen Vorturnerstunden — insgesamt wöchentlich erteilt?
   Erhält jeder Schüler den Vorschriften der Lehrpläne entsprechend das ganze Jahr hindurch wöchentlich drei Turnstunden? (Wo mit Nein zu antworten sein sollte, sind die Verhältnisse eingehend darzulegen.)
6. Wie viel Lehrer haben Turnunterricht zu erteilen? Von diesen sind
   Lehrer der Anstalt
   mit akademischer Vorbildung,
   mit seminaristischer Vorbildung.
   anderweitige, nicht dem Lehrerkollegium angehörige Hilfskräfte

mit besonderem Zeugnis über die Befähigung zur Erteilung von Turnunterricht;
ohne solches Zeugnis. (Die Frage bezieht sich auf alle Lehrer, welche Turnunterricht erteilen.)

7. Wie viele von den Turnstunden werden auf die Pflichtstundenzahl der Lehrer angerechnet?
Ist für die Erteilung des Turnunterrichtes ein besonderer Betrag in den Etat eingestellt? (Bejahenden Falles ist dessen Höhe anzugeben.)
Wie viele von den Turnstunden werden aus diesem Betrage vergütet, und zwar nach welchem Satze jährlich für die wöchentliche Stunde?

8. Kann Turnunterricht im Freien erteilt werden? (Bejahenden Falles ist anzugeben, ob dafür ein mit Turngeräten ausgestatteter Schulhof oder Platz bei dem Schulgebäude oder aber ein entfernt davon liegender Turnplatz zur Verfügung steht.)

9. Kann Turnunterricht in einer Turnhalle erteilt werden?
Fehlt eine Turnhalle, so ist anzugeben, wo der Turnunterricht im Winter erteilt wird.
Steht eine Turnhalle zur Verfügung, sind hinsichtlich derselben folgende Fragen zu beantworten:
Ist sie als zur Anstalt gehörig anzusehen?
Liegt sie in nächster Nähe des Schulgebäudes? (Wenn nicht, ist anzugeben, wieviel Minuten Weges sie ungefähr davon entfernt liegt.)
Wird sie auch von anderen Schulen benutzt? Zutreffenden Falles von welchen?
Wie lang und wie breit ist der eigentliche Turnraum in ihr?
Ist sie heizbar?
Ist sie ausreichend zu erleuchten?
In welcher Anzahl sind in ihr die Hauptgeräte (Reck, Barren, Springel, Leitern, Kletterstangen usw.) vorhanden?

10. Wieviel besondere Stunden sind aufser den vorschriftsmäfsigen Turnstunden wöchentlich für Jugendspiele angesetzt?
Wann liegen sie?
Wo wird gespielt?
Wie ist die Aufsicht dabei geregelt?
Wie ist im allgemeinen die Beteiligung der Schüler?

11. Haben die Schüler Gelegenheit, das Schwimmen zu erlernen?
Steht die Schule in irgend welchen Beziehungen zu den betreffenden Einrichtungen?
Erteilt ein Lehrer der Schule selbst den Schwimmunterricht?

12. Wieviel Vorschulklassen sind vorhanden?
Welche Anordnungen sind auf dem Gebiete des Turnunterrichts für die Schüler der Vorschulklassen getroffen?

Aus den Ergebnissen der Fragebogen sei folgendes mitgeteilt:

Die 522 höheren preufs. Lehranstalten wurden zur Zeit der Umfragen von insgesamt 140 285 Schülern besucht. Von diesen waren 9079, also nicht ganz 6,5 %, vom Turnunterricht überhaupt befreit, und zwar 6891 auf Grund ärztlichen Zeugnisses, 2188 aus anderen Gründen, während 1612, also 1,1 %, an einzelnen Übungsarten nicht teilnahmen.

Für das Turnen im Freien standen bei 289 Anstalten Turnplätze zur

Verfügung. Bei 207 Anstalten konnten dazu die Schulhöfe benutzt werden. Die Möglichkeit, bei günstigem Wetter im Freien zu turnen, war also bei etwa 5 % der Anstalten noch nicht gewonnen. Bei 472 Anstalten konnte in einer Halle geturnt werden; von diesen Anstalten hatten 309 eigene Turnhallen. 163 mufsten sich in die Benutzung der Halle mit anderen Schulen teilen. Bei der kleineren Hälfte der Anstalten, die über eine Turnhalle noch nicht verfügten, wurde im Winter in einem anderweitigen geschlossenen Raume geturnt; ganz ausfallen mufste aber der Turnunterricht im Winter noch an 26 (meist kleineren) öffentlichen höheren Schulen.

Während an den 522 Anstalten im Sommer d. J. insgesamt 5479 getrennt zu unterrichtende Schulklassen bestanden, waren aus den 131 206 am Turnen beteiligten Schülern im ganzen 2923 Turnabteilungen von sehr verschiedener Stärke gebildet, auf die — von den besonderen Vorturnerstunden abgesehen — im ganzen 7638 wöchentliche Stunden kamen. Die jetzt vorschriftsmäfsigen drei wöchentlichen Turnstunden für alle Schüler waren bereits bei 364 Anstalten eingerichtet.

Turnunterricht erteilten etwa 1240 Lehrer; davon waren 1064 Lehrer der Anstalt selbst (674 mit akademischer, 390 mit seminaristischer Bildung). Ein besonderes Zeugnis über ihre Vorbildung für den Turnunterricht, sei es durch Teilnahme an einem Kursus der Turnlehrer-Bildungsanstalt, sei es durch Ablegung der Turnlehrerprüfung, besafsen von den genannten 1064 Lehrern 701.

Für den Betrieb der *Jugendspiele* waren bei der überwiegenden Mehrzahl der Anstalten besondere Stunden angesetzt. Gelegenheit, das *Schwimmen* zu erlernen, hatten die Schüler von 457 Anstalten. Dafs Lehrer der Schule selbst den Schwimmunterricht erteilten, war verhältnismäfsig selten; wohl aber bestanden bei 73 Anstalten zu den diesem Zwecke dienenden Einrichtungen irgend welche bestimmte Beziehungen. Für die Schüler von 65 Anstalten war die Möglichkeit, das Schwimmen zu erlernen oder zu üben, ausgeschlossen. Es gab im ganzen 78 *Schülerturnvereine;* an 12 Anstalten bestanden *Rudervereine*, an einigen zwanzig Vereinigungen für Bewegungsspiele, darunter 17 zur Pflege des *Fufsballspieles.*

Es sei noch an die neuerlich eingerichteten Turnlehrerkurse und Turnlehrerprüfungen in Königsberg i. Pr., Breslau, Bonn und Halle erinnert.

In **Bayern** wurde am 1. August 1893 eine Ministerialentschliefsung veröffentlicht, welche ein neues Programm des Turnunterrichts für die humanistischen und Realgymnasien vorschreibt. Es sind darin die Ordnungsübungen beschränkt, für die Frei- und Stabübungen ist dadurch gröfserer Spielraum geschaffen worden. Bei den Gerätübungen sind die Anforderungen gemindert. Die Zahl der Turnspiele ist vermehrt. Den Turnlehrern ist aber gröfsere Freiheit in der Auswahl und Anwendung der Übungen nach eigenem Ermessen gegeben worden.

Es sind dem Turnprogramm folgende Bestimmungen vorangestellt:

1. Der Turnunterricht ist in der Regel klassenweise zu behandeln; Klassen, welche nicht mehr als 25 Schüler zählen, können mit der nächsthöheren Klasse, wenn deren Schülerzahl ebenfalls nicht mehr als 25 beträgt, unter der Voraussetzung des Vorhandenseins ausreichender Turnlokalitäten (4 qm auf den Schüler in geschlossenem Raum) zu einer Turnabteilung verbunden werden.
2. Der Turnunterricht ist thunlichst im Freien zu erteilen; im geschlossenen Raume sind stauberregende Übungen möglichst zu vermeiden.
3. Befreiungen vom Turnunterricht erfolgen in der Regel nur auf Grund eines amtsärztlichen Zeugnisses; die Dispenserteilung ist in den Zeugnissen vorzumerken.
4. Die Turnlehrer können zur Erteilung von 28 Turnstunden in der Woche angehalten werden.
5. Die Turnlehrer sind zu denjenigen Sitzungen des Lehrerrates beizuziehen, in welchen über die Verteilung des Turnunterrichtes, die Bildung der Turnabteilung und andere auf den Turnunterricht der Anstalt bezügliche Angelegenheiten, sowie über das Gesamtverhalten der Schüler verhandelt wird.

Der V. Jahrgang der Jb. gab von den Verhandlungen der Elften allgemeinen deutschen Turnlehrer-Versammlung zu Kassel 1889 Kenntnis.

Die Zwölfte Turnlehrer-Versammlung tagte am 17. und 18. Juli 1893 in Hof. Auch ihrer ist eingehender zu gedenken.

Der Vorsitzende Euler-Berlin eröffnete die Versammlung mit einer Ansprache, in der er zunächst der um das Turnen verdienten, seit 1889 verstorbenen Männer gedachte, unter ihnen Professor Hans Hoffer-Wien, Adolf Dorner, Dr. Wilhelm Angerstein und K. Fleischmann-Berlin, Jänicke-Fulda, Boppenhausen-Kassel, Schettler-Auerbach i. V., Dr. Müttrich-Königsberg i. Pr., Fischer-Potsdam, Direktor Dr. Methner-Gnesen, Direktor Dr. Bintz-Hamburg, Professor Dr. Fedde und Professor Dr. Schröter-Breslau, Rektor Prof. Dr. Giesel-Leipzig, Rudolf Lion-Hof, Bokelberg-Budapest, Bienz-Basel und der Mitbegründer und langjährige Vorsitzende der deutschen Turnerschaft Theodor Georgii. Der Redner berührte dann die „Schulkonferenzen“ 1890 (Jb. 1891 XIV) und die Anregungen, welche durch dieselben besonders auch auf dem Gebiete der Schulgesundheitspflege gegeben wurden; ferner den Kampf gegen den gesundheitswidrigen Aufenthalt in den Turnhallen, und besonders gegen den Staub in denselben und die Meinungsverschiedenheiten, ob Turnhalle, ob Turnplatz, also ob Turnen in geschlossenen Räumen, ob Turnen im Freien. Aber auch betreffs des Turnbetriebes gingen die Meinungen zum Teil weit auseinander. Die Frage, ob der sittliche Gehalt, die ethische Vertiefung des Turnens, ob das der Praxis des Lebens entsprechende sog. angewandte Turnen, ob das der Kunst sich nähernde und auf allgemeine körperliche Durchbildung, die Vermehrung der Koordinationsfähigkeit der Muskelbewegungen und Muskelwirkungen hinzielende Turnen in den Vordergrund zu stellen sei, wurde vielfach in Wort und Schrift erörtert. Zuletzt gedachte der Redner auch der sich erfreulich entwickelnden Spielbewegung und bot dem mitanwesenden Herrn von Schenckendorff einen herzlichen Willkommensgrufs.

Die Reihe der Vorträge*) eröffnete Direktor Dr. J. C. Lion-Leipzig. Sein Thema lautete: *Vor hundert Jahren.* Der Vortragende warf geistvolle Rückblicke auf die Zeit, in der GutsMuths „Gymnastik für die Jugend“ 1793 und in ihm das erste deutsche Turnbuch erschienen ist. Von den anderen Vorträgen sei nur kurz erwähnt der des Seminaroberlehrers Seidel-Zschoppau *Über Rückgratsverkrümmung* (vom Standpunkte des Turnlehrers aus) und des Turnlehrers Schützer-Leipzig *Ein Vorschlag zur weiteren Ausnutzung der Schulturnstunden im Interesse der körperlichen Haltung unserer Schüler und Schülerinnen;* in letzterem Vortrag führt der Redner aus, dafs während des gewöhnlichen Gerätturnens die Kinder in einer bestimmten Reihenfolge an einem anderen Gerät mit Übungen beschäftigt werden sollen, welche vorzugsweise der Ausdehnung der Brust, der Streckung und Rückbiegung des Rückgrates und der Niederhaltung der Schulterblätter zu gute kommen.

Von hervorragender Bedeutung war der Vortrag des Professors Dr. Angerstein-Berlin *Sind die Angriffe auf die bisherige Turnmethode berechtigt?*, auf den näher einzugehen ist. Der Vortragende gedachte zunächst seines auf der Neunten allgemeinen deutschen Turnlehrer-Versammlung zu Berlin 1881 gehaltenen Vortrags: „Wo stehen wir im Turnen, wohin streben wir?“ Er hatte in demselben daran erinnert, dafs GutsMuths und Jahn die körperlichen Übungen mit der Jugend hauptsächlich im Freien betrieben hätten, dafs die eigentliche formelle Leibesübung, ursprünglich gegen Wanderung und Spiel zurücktretend, damals in sehr einfachen Formen sich bewegt habe, und dafs Jahn den sogenannten Lebensformen den Vorzug gegeben habe, ohne jedoch der damals bereits hervortretenden Neigung der Turner, auch die formelle Seite des Turnens auszubilden, entgegenzutreten. Der Betrieb des alten Turnens beabsichtigte in erster Linie eine hygienische Wirkung (Gegenwirkung gegen Verweichlichung und Schwäche), in zweiter eine erziehlich-sittliche (die Erwerbung hoher sittlicher Eigenschaften, wie Mut, Thatkraft, Ausdauer), und erst in dritter Linie die Erlernung von körperlichen Fertigkeiten. Eine wesentliche Änderung habe die Einführung des Turnens in den Schulen und die ausgedehnte Benutzung von in unmittelbarer Nähe der Schule eingerichteten Turnsälen bewirkt. Es sei dies aus wohlerwogenen Gründen geschehen, aber die erfrischende Bewegung im Freien habe damit aufgehört; auch seien die Turnfahrten, das Baden, Schwimmen, der Eislauf vernachlässigt worden. Er habe in seinem Vortrag gefragt: „Wohin sind wir mit unserem frischen, fröhlichen Turnen gekommen?“ Er habe der Schule der Bewegungsform, wie sie in den Turnsälen sich entwickelt habe, ihre Berechtigung nicht abgesprochen, aber sie mache weder allein noch überwiegend ein richtiges Turnen aus. Es sei seit 1881, in welchem Jahr

*) Dieselben sind zum grofsen Teil bereits in der Turnzeitung, zum Teil in den Jahrbüchern für die Turnkunst gedruckt, werden aber auch in dem im Druck befindlichen Bericht über die Hofer Versammlung erscheinen.

auch Hartwich seine Schrift „Woran wir leiden“ (Jb. 1886 S. 337) erscheinen liefs, besonders aber seit dem Goſslerschen Spielerlaſs vom 27. Oktober 1882 vieles besser geworden; es haben sich aber auch viele einseitige Auffassungen jener Anregungen und schädliche Übertreibungen geltend gemacht. Manche Turnlehrer geberdeten sich, als ob das Tummeln auf dem Turnplatz, Laufübungen und Spiele im Turnbetriebe alles seien, Freiübungen, Ordnungsübungen und eine wohlgeordnete Thätigkeit an den Geräten dagegen nichts. Manche möchten den Turnsaal und das formelle Turnen ganz abschaffen. Das seien einseitige Übertreibungen, denen man entgegentreten müsse.

Daſs die Turnhallen ihre Mängel haben, besonders der Staub in ihnen der Gesundheit schädlich sei, sei nicht in Abrede zu stellen, aber diese Mängel können doch nur zu einer verbesserten Reinigung und Lüftung Anlaſs geben, nicht aber zu gänzlicher Abschaffung der Turnhallen. Übrigens sei ja auch beim Turnen im Freien der Staub nicht ausgeschlossen. Man denke auch an die militärischen Märsche. Im Freien könne man ebensowenig bei Sturm und Regen, als in brennender Sonnenhitze auf schattenlosem Hofe turnen. Im Winter erlaubten ja windstille Tage im Freien Spiele, einen mäſsigen Dauerlauf usw. Wollte man aber die Turnübungen durchweg im Winter im Freien vornehmen, so würden weder Frei- und Stab- und Hantelübungen, noch Bock- und Pferdspringen, und Übungen am Reck und Barren und an den Leitern und Klettergeräten, erstere wegen der Gefahr der Fuſserkältung, letztere wegen der vor Kälte steifen Finger vorgenommen werden. Ein planmäſsiger Unterricht im Turnen sei mithin fast ganz aufgehoben. Die Gesundheitsschädigungen infolge des Winterturnens im Freien: Katarrh der Atmungsorgane, Lungenentzündungen, Augenbindehautentzündungen und rheumatische Affektionen mit ihrem Gefolge von Herzkrankheiten seien vielleicht ebenso schwerwiegend als die Staubschädigungen beim Hallenturnen.

Die Forderungen eines sogenannten volkstümlichen Turnens mit den einfachen Thätigkeiten des Marschierens, Laufens, Springens, Kletterns und Werfens werden auch in übertriebener Weise ausgesprochen; sie genügen allein nicht. Jene einfacheren Übungen, bemerke mit Recht Karl Voigt (in Zell am See) in einem Aufsatz *Die Pflege des heutigen Turnens in Schulen und Vereinen*, wenn sie allzuhäufig oder in allzugroſser Ausdehnung vorgenommen würden, werden für die Schüler anregungslos und langweilig; die zusammengesetzten künstlichen Übungen an den Geräten, weil sie dem Schüler ein deutlicheres oder vielleicht für ihn reizvolleres Strebeziel vorsetzen, besäſsen für ihn auch viel gröſsere Anregungsfähigkeit.

Einfachheit für den Turnbetrieb besonders der Schüler zu fordern, sei gewiſs sehr berechtigt; keine übertriebenen Künsteleien, keine Zirkuskunst! Aber auch die Einfachheit habe eine Grenze, sonst werde sie Nüchternheit, Eintönigkeit, Langweiligkeit. In der Schule des kunstvolleren formellen Turnens liegen auch tiefsittlich-erzieherische Momente.

Als Bestätigung und Bekräftigung mögen die bekannten Worte Jahns dienen: „Zeigen, Vormachen, Unterweisen, Selbstversuchen, Üben, Wettüben und Weiterlehren folgen in einem Kreislauf usw.“ *).

Die *formelle Übung*, d. h. die Einübung bestimmter, einfacher und zusammengesetzter Übungsformen, führt dann Angerstein weiter aus, erzielt eine genaue Herrschaft des Willens über die Thätigkeit einzelner Muskeln oder Muskelgruppen. Zusammengesetzte Übungen erzielen ferner gesteigerte Koordinationsfähigkeit, d. h. das Zusammenstimmen einer Anzahl gleichzeitiger oder aufeinanderfolgender Einzelbewegungen zu einer harmonischen Gesamtbewegung. Dies ist aber auch für das praktische Leben im höchsten Grade wichtig.

Auch für die Ordnungsübungen, die in neuerer Zeit in ihren künstlicheren und eigenartigen Formen vielfach verurteilt werden, tritt Redner ein. Betreffs der ja jetzt so sehr betonten und in Gegensatz zu den eigentlichen Turnübungen gesetzten *Bewegungsspiele* bemerkt er, dafs diese ja auch in den ältesten Erscheinungen des Turnens voll berücksichtigt worden seien. Gewifs sei das Spiel wohlberechtigt, aber in der angemessenen Abwechselung mit der Arbeit der Turnschule und mit anderen Arbeiten des Lebens; in dieser Abwechselung gewähre es Erfrischung und Erholung. Immer Spiel und nichts als Spiel werde auch den Kindern langweilig: auch sie verlangen ernstere Aufgaben, auf die sie ihre Kräfte richten könnten.

Auch das „überschwengliche Lob“, welches in älterer, neuerer und neuester Zeit die Gymnastik der Griechen erfahren habe, berührt Angerstein. Die Empfehlungen einer möglichsten Wiederbelebung dieser antiken Gymnastik weist er mit den Worten zurück: „Wir wohnen, kleiden uns, reisen, arbeiten anders als die alten Hellenen. Warum sollen wir nicht auch anders turnen?“

Zum Schlufs fafst der Redner sein Urteil über die der jetzigen Methode des Turnens gemachten Vorwürfe dahin zusammen, dafs alle etwas Wahres enthalten, aber alle übertreiben, alle über das Ziel hinausschiefsen. Gegen diese Übertreibungen müssen wir uns mit aller Kraft wehren. „Wir wollen möglichst freie Thätigkeit im Spiel und einfacher Bewegung des Laufens, Springens, Werfens; zugleich aber auch: formelle Schulung der Bewegungsthätigkeit in schulmäfsig entwickelter Folge der Frei-, Gerät- und Ordnungsübungen; und beides in angemessener Abwägung für und Einordnung in den Gesamtplan des Turnbetriebes.“ — Die Ausführungen des Redners entsprachen durchaus denen der versammelten Turnlehrer. Es wurde folgenden Anträgen zugestimmt:

a. Unser Schulturnen soll bestehen einerseits in einem methodischen Turnen in Frei-, Ordnungs- und Gerätübungen, andererseits in freier Thätigkeit des Laufens, Springens und Spielens.
b. Zu diesem Behufe brauchen wir geräumige, gut gelüftete Turnhallen und hinreichend grofse, freie, schattige, auch zur Ausführung gröfserer Spiele geeignete Turnplätze.

---

*) Vgl. Jahns Werke, herausgegeben von C. Euler II. Bd. S. 111.

Es sei noch mitgeteilt, daſs in Hof die langgeplante und befürwortete *Gründung eines Allgemeinen Deutschen Turnlehrervereins* beschlossen wurde.

Es sind nun zunächst zwei Sammelwerke mit verschiedenartigem, aber stets mit der Körperbildung mehr oder weniger in Beziehung stehendem Inhalt zu erwähnen.

Das erstere Werk ist das *Encyklopädische Handbuch des gesamten Turnwesens und der verwandten Gebiete.* In Verbindung mit zahlreichen Fachgenossen herausgegeben von Dr. Carl Euler. Das Werk, nach seiner ganzen Anlage ein turnerisches Nachschlagebuch, das möglichst keine Nachfrage ganz unbeantwortet lassen soll, erscheint in Lieferungen. Der erste Band, schlieſsend mit „Laufübung und Laufarten", enthält 720 Seiten in Lexikonformat. Zu den Mitarbeitern gehören übrigens nicht allein turnerische Fachmänner, sondern auch Pädagogen, Philologen, Historiker, Mediziner, Militärs usw.

Da das Werk sich nicht auf Deutschland und Österreich beschränken, sondern möglichst alle Länder, in denen geregelte Leibesübungen eingeführt sind, umfassen sollte, so wandte man sich auch an Ausländer um Mitarbeit. Und auch von ihnen kam bereitwillige Zusage. Nur in sehr wenigen Ländern blieben wiederholte Anfragen unbeantwortet, und konnte deshalb über deren Turnen nichts berichtet werden.

Der Inhalt des Encyklopädischen Handbuchs ist bei seiner groſsen Mannigfaltigkeit in Kürze schwer zu skizzieren. Er ist geschichtlich: bietet zusammenhängende Einzeldarstellungen (besonders die griechische Gymnastik in allen ihren Erscheinungsformen und das neuere Turnen ist reich bedacht) und sehr viele Biographieen (nicht wenige mit Bildnissen). Er behandelt das Turnen der Länder und hervorragender Städte in ihrer Entwicklung und ihrem gegenwärtigen Stand, auch mit statistischen Angaben, zum Teil in groſser Ausführlichkeit. Das Turnen selbst wird nach allen Richtungen hin beleuchtet: die Turngerättechnik (mit vielen Abbildungen), die Methodik, Systematik, der praktische Betrieb des Turnens, die einzelnen Übungsgattungen, die pädagogische Seite, die Disziplin, die turnerische Erziehung, Charakterbildung durch dasselbe; das Turnen der Knaben wie der Mädchen, aber auch der Blinden, Taubstummen, Idioten, der Stotternden; das Vereinsturnen, die Militärgymnastik; das Turnspiel, Schwimmen, Fechten, das Radfahren, Rudern, die freiwillige (Turner-) Feuerwehr, die Knabenhandarbeit, der Kindergarten usw.; die Turnlehrer- und Turnlehrerinnen-Bildung und weiteres.

Mit besonderer Sorgfalt sind und werden auch die Artikel, welche sich auf die Kenntnis des menschlichen Körpers und die wichtigsten Ge sundheitsregeln überhaupt, besonders aber für die Turnenden beziehen behandelt; und auch hier dienen klare Abbildungen zu näherem Ver ständnis. Auch auf die Litteratur wird in den Artikeln hingewiesen.

Aus der groſsen Zahl der Artikel des ersten Bandes seien unte anderen folgende hervorgehoben: Akrobatik und Athletik von Dr. Wi

helm Angerstein; griechische Gymnastik und griechische Nationalfeste (mit Ausnahme der olympischen Spiele und Orchestik, die Prof. Dr. R. Engelmann, und Palästra und Palästrik, die Prof. Gleditsch für den zweiten Band bearbeitet hat) von Dr. Fedde; die Gymnastik bei den asiatischen Kulturvölkern und den Germanen vom Universitätslehrer Pawel in Wien; die Humanisten von Oberturnlehrer O. Richter-Dresden; die Ästhetik des Turnens von Professor Dr. Eduard Angerstein; Charakterbildung durch das Turnen von Schulrat Dr. Küppers-Berlin; Knabenturnen, Disziplin, Kürturnen von Direktor Dr. Bach-Berlin; Hochschulen von Oberlehrer Heinrich-Schöneberg bei Berlin; Höhere Lehranstalten von Euler; Befehl, Fechtkunst, Freiübungen, Gerätkunde, Turngeräte wie Barren von Direktor Dr. J. C. Lion-Leipzig; Hilfegeben, Hindernisbahnen und turnerische Erziehung des Kaisers Wilhelm II von Oberst v. Dresky (dem früheren Turnlehrer des Kaisers); Fahnen, Turnergrufs „Gut Heil" von Oberturnlehrer Zettler-Chemnitz; Das deutsche Vereinsturnen von Dr. F. Goetz in Lindenau-Leipzig; Altersriegen von Prof. Dr. Rühl-Stettin (von ihm auch die Biographieen von Amoros und Clias); Angewandtes Turnen von Oberlehrer Dr. Lüdeke-Steglitz; Diskoswerfen von Gymnasial- und Turnlehrer Kohlrausch-Magdeburg; Englische Spiele von Direktor Raydt-Hannover; Ballspiele von Oberlehrer Wickenhagen-Rendsburg; Übungen an Geräten von Turnlehrer Puritz und Turninspektor A. Böttcher-Hannover, Prof. Eckler-Berlin, Oberturnlehrer Krampe-Breslau, den Turnlehrern Wortmann-Leipzig, Schröter-Bonn usw.; Handfertigkeitsunterricht vom Landtagsabgeordneten v. Schenckendorff-Görlitz; Kindergärten von Prof. Dr. Pappenheim-Berlin; Jugendwehren in Deutschland von Dr. Wilh. Angerstein, in der Schweiz von dem verstorbenen Turnlehrer Bienz-Basel; freiwillige (Turner-) Feuerwehr von Prof. Kelterbauer-Chemnitz. Von *Ländern* sind in zum Teil ausführlichen Artikeln bearbeitet: Anhalt (von Seminarlehrer Pforte-Köthen); Baden (vom Direktor der Turnlehrer-Bildungsanstalt in Karlsruhe A. Maul); Bayern (vom Direktor der Zentral-Turnlehrer-Bildungsanstalt, Kgl. wirkl. Rat Weber-München); Belgien (von dem Präsidenten der fédération belge de gymnastique Cupérus-Antwerpen); Braunschweig (von Turninspektor A. Hermann-Braunschweig); Dänemark (von Oberstleutnant Amsink-Kopenhagen); Elsafs-Lothringen (von H. Nufshag-Strafsburg); England (von Dr. Wünnenberg-Wesel); Finnland (von Seminarlehrer Poppius-Sordawala in Finnland); Frankreich (von Prof. Strehly-Paris); Hessen (von Turninspektor Marx-Darmstadt); Italien (von Dr. E. Baumann, Direktor der Kgl. Turnlehrer-Bildungsanstalt in Rom); Neu-Griechenland (von Dr. K. Wafsmannsdorff-Heidelberg). Von *Städten:* Berlin (städt. Turnwart Schröer), Bremen (A. Böttcher), Breslau (Dr. Bach), Chemnitz (Zettler), Dresden (Gymnasiallehrer Meier), Frankfurt a. M. (Turninspektor Weidenbusch), Hannover (Puritz), Hamburg (Seminarlehrer Roedelius), Köln (städt. Turnlehrer Schnaafs).

Überaus grofs ist die Zahl der *Biographieen* mit vielen wohlge-

troffenen Bildnissen. In besonders ausführlicher Weise ist von Euler Jahn behandelt, auch Jäger und sein Turnen vom Direktor der Turnlehrer-Bildungsanstalt in Stuttgart, Prof. Kefsler, und GutsMuths vom Oberturnlehrer O. Richter in Dresden.

Schliefslich sei auch der vortrefflichen Artikel des Prof. Dr. Angerstein in Berlin und des Dr. med. F. A. Schmidt in Bonn gedacht. Von ersterem: Anatomie, Atemorgane, Drüsen, Gefäfssystem, Gewebe des menschlichen Körpers, Haut, Knochensystem, Körper des Menschen; von Dr. Schmidt: Atemgymnastik, Ermüdung, Heilgymnastik, Herzgymnastik, Laufen usw.

Das zweite Werk ist, in neuer und erweiterter Auflage erschienen, *Das gesamte Turnwesen.* Ein Lesebuch für deutsche Turner. In erster Auflage von Georg Hirth, in zweiter von Dr. F. Rudolf Gasch herausgegeben, ebenfalls mit Bildern hervorragender Männer. Das Werk, das seinen vollen Abschlufs in einer geschichtlichen Einleitung und dem Inhaltsverzeichnis erhalten wird, bietet zur Belehrung, aber auch zur Unterhaltung eine Reihe von „Aufsätzen turnerischen Inhalts von älteren und neueren Schriftstellern“. Es zerfällt in vier Abteilungen: Die *erste Abteilung* enthält „Ansehn und Betrieb der Gymnastik bei den Griechen und Römern. — Die Leibesübungen im Mittelalter. — Die Leibesübungen in der neueren Zeit vor Jahn. — Begründung der Turnkunst. Jahn und seine Zeitgenossen.“ (Mit Bildern von Jahn, Vieth, GutsMuths, Passow, von Raumer, Mafsmann, Dürre, Baur.) Die Abteilung beginnt mit den schönen Worten Jahns über die Aufgabe der Turnkunst aus seiner „deutschen Turnkunst“; ihm ist Thierschs Zueignung an F. L. Jahn vor seiner Ausgabe von Pindars Werken angereiht. Es folgt eine Stelle aus Guhl und Koner, Das Leben der Griechen und Römer; ein Aufsatz von W. L. Meyer, Von der baulichen Einrichtung eines griechischen Turnplatzes; Curtius „Olympia“; Lucians Anacharsis, übersetzt von Wieland; Flavius Philostratus, die Wissenschaft der Gymnastik (*λόγος γυμναστικός*) übersetzt von Fedde; weitere Aufsätze von W. L. Meyer, Krause, auch von Weinhold (Spiele und Leibesübungen bei den Nordgermanen; Volkstanz und Festlichkeit im deutschen Mittelalter), Camerarius (sein dialogus de gymnasiis), Wafsmannsdorff, Pawel, aus GutsMuths, Vieths Encyklopädie der Leibesübungen, Pestalozzi (über Körperbildung), A. H. Niemeyer (über die Gymnastik vom pädagogischen Standpunkte), Jean Paul Richters Anschauungen über Leibesübungen. Auch Mafsmann (Turnplätze in der Hasenheide), Liebetrut (Turnfahrten), F. Jacobs (staatliche Bedeutung der Turnkunst), W. v. Schmeling (die Turnübungen als Vorschule der Kriegsübungen), ferner Aufsätze von Fr. Passow, K. v. Raumer, Harnisch, Arndt, Diesterweg (Alaaf Preufsen), Dürre, Kalisch, Timm, Baur, Schleiermacher (Betrachtungen über die Turnkunst, zusammengestellt von Lion), u. a. sind noch zu nennen.

Zweite und dritte Abteilung: „Begründung und Berechtigung der neueren Turnweise. — Einzelne Turnarten. — Das Mädchenturnen. -

Das Turnen als Mittel zur Erziehung für den Kriegsdienst." Wir finden hier Aufsätze von Förstemann (über die sprachliche Bezeichnung für den Begriff des Körpers), A. Spiefs (Wiederbelebung der Turnkunst), Lion (Berechtigung der deutschen Turnkunst, System, Methodik usw.), Fr. A. Lange (Begriff und Wesen der Leibesübungen), J. Küppers (Turnen an den Universitäten), Klofs, Handmann, A. Maul, W. Angerstein, Euler, Zettler, H. O. Kluge, Riggenbach, Schwarz, O. H. Jäger (das Stehen die erste, das Gehen die zweite Turnübung), Richter, Bach, Lorey, A. Böttcher, Klumpp, Schildbach, Jenny, G. H. Weber, Niggeler, Hegel, Scheibert, v. Scharff, W. Fischer, H. Stürenburg (Erziehung zur Wehrhaftigkeit) usw.

Vierte Abteilung: „Turnfeste und Festreden. — Turnen und Turnleben in den Vereinen. — Das Turnen zu rein gesundheitlichen Zwecken. Heilgymnastik. — Dem Turnen verwandte Leibesübungen, Sport." Bei den Turnfesten und Festreden begegnen wir Männern wie Lion (Turnfeste), J. Schaller (Die Wehrhaftigkeit und das Turnfest), Döderlein (Rede über „frisch! frei! fröhlich! fromm!"), Mafsmann, Martens, Baur, W. Koch, M. Busch, Fleischmann, Stahl, Virchow (die Aufgabe der deutschen Turnvereine), Mayer, ganz besonders aber den geborenen Festrednern Th. Georgii und F. Goetz. Dafs des Prinzen Ludwig von Bayern herrliche Rede zur Eröffnung des 7. deutschen Turnfestes in München 1889 ebenfalls Aufnahme gefunden hat, ist zu loben.

Aus dem Turnen und Turnleben in den Vereinen verdient neben den Aufsätzen von Jahn, Baur, C. F. Koch, A. Ravenstein, Fr. Iselin, Baumgartner, Brendicke, besonders F. Goetz: „Vom rechten Turnerleben" (Jb. 1891, XIV, 7) ganz besondere Beachtung. In dem Abschnitt: „Das Turnen zu rein gesundheitlichen Zwecken", behandeln Männer wie Schreber, E. H. Richter, v. Nufsbaum, Seeger, Silberer, F. A. Schmidt, Schildbach, Ideler, Gutzmann und E. du Bois-Reymond in gediegenen Aufsätzen die Hauptgebiete.

Der dritte Abschnitt der vierten Abteilung: „Dem Turnen verwandte Leibesübungen. Sport", enthält nur einige Aufsätze von K. Partsch (über Turnen und Sport), Baumgartner (Bergsteigen und Turnen), GutsMuths (die Schwimmkunst), Eiselen (über das deutsche Hiebfechten), Schärer (ein schweizerisches Schwingfest) usw. Im „Unterhaltenden" lernen wir den Humor von Rakow (in Bremen), Rofsmäfsler, Semmler, Kiensberger, Faber, Goetz und Hessel (Koblenz) kennen.

So reich auch das „Lesebuch" an Aufsätzen der verschiedensten Verfasser ist, so vermifst man doch ungern einzelne Namen von gutem Klange, die zu ihrer Zeit sich um das Turnen wohl verdient gemacht haben bezw. noch jetzt verdient machen und der Ehre, hier vertreten zu sein, würdiger gewesen wären, als mancher andere, der zum Turnen nur sehr lose Beziehungen hatte oder hat. So seien aus Berlin z. B. W. Lübeck und Kawerau, letzterer einst mit Kluge der unermüdliche Vorkämpfer für die Spiefs'sche Turnanschauung in Preufsen, auch G. Eckler, aus Breslau der „Turnvater Schlesiens", F. Roedelius und sein Nachfolger im Amte

W. Krampe, aus Braunschweig A. Hermann, aus Hannover Puritz, aus Greifswald Range, aus Stettin Rühl, aus Stuttgart Kefsler genannt. Es könnte diese Zahl noch leicht vermehrt werden.

In den Jb. ist wiederholt der *Fünfkampf der Hellenen* besprochen worden. Dr. Pinder hatte 1867 über diesen Fünfkampf eine Schrift erscheinen lassen, der Dr. Marquardt in seiner Schrift: „Zum Pentathlon der Hellenen“ seine abweichende Ansicht gegenüberstellte, die aber den Widerspruch von Dr. Rühl erregte. (Jb. 1886, S. 323 f.) Nun veröffentlichte Dr. Fedde zunächst einen Aufsatz in den Jahrbüchern der deutschen Turnkunst, dann eine Programmabhandlung 1888 und schliefslich (Jb. 1888 B 416) eine besondere Schrift: Der „Fünfkampf der Hellenen“; sie wurde von Krampe scharf angegriffen.

In den beiden letzten Jahren 1892 und 1893 hat die noch nicht gelöste und wohl auch nicht ganz zu lösende Frage betreffs des Fünfkampfes drei Bearbeiter gefunden: Faber, *Zum Fünfkampf der Hellenen*, Dr. Haggenmüller, *Die Aufeinanderfolge der Kämpfe im Pentathlon mit Berücksichtigung der früheren Erklärungen*, und Mie, *Zum Fünfkampf der Hellenen*. Der Faberschen Schrift widmet Krampe in der Monatsschrift für das Turnwesen (1892 S. 70 ff.) eine eingehende und im ganzen anerkennende Würdigung, Dr. Wafsmannsdorff bespricht in den Jahrbüchern der deutschen Turnkunst Fabers und Haggenmüllers Schriften; er stimmt dem letzteren besonders bei.

Auch die Abhandlung von Mie bietet trotz allen aufgewendeten Scharfsinns nichts wesentlich Neues (vgl. die Besprechung von Krampe in der Monatsschrift für das Turnwesen 1894 S. 174 ff.).

Professor Dr. R. Engelmann in dem Artikel „Pentathlon“ im „Encykl. Handbuch des gesamten Turnwesens“ bemerkt, dafs über die Reihenfolge der fünf Übungen des Pentathlons sich nicht mit Bestimmtheit urteilen lasse, da es an sicherer Überlieferung fehle.

Jedenfalls gehörte zu den Übungen der Wettlauf, wie derselbe überhaupt bei den Griechen eine sehr angesehene Übung war. Aber auch nicht weniger bei den Germanen von den frühesten Zeiten bis zur Jetztzeit, wie Karl Weinhold in der Abhandlung *Der Wettlauf im deutschen Volksleben* nachweist. Der überaus reiche Inhalt läfst sich im einzelnen nicht darlegen; es sei hier nur auf die Erwähnung des alten Ausdrucks die barre loufen, barr loufen, der barr spilen für Wettlaufen deshalb hingewiesen, weil Dr. Wafsmannsdorff das Barlaufspiel Barrlaufspiel genannt wissen will, da barre so viel als Schranke bedeute, das Barrlaufspiel also ein Laufen zwischen Schranken (denen des Spielplatzes) sei (deutsche Turnzeitung 1894, S. 427). Weinhold führt freilich auch parlouffen aus dem 17. Jahrhundert für Wettlaufen, barloufung gleich wettloufung an. Es bezeichnet, fügt Weinhold hinzu, „das Laufen nach der Barre, dem verschränkenden Balken, der die Rennbahn am Ziele schlofs. Auch ein Drehkreuz oder Pfahl dient dazu.“

J. C. Lions *Abrifs der Entwickelungsgeschichte der neueren*

Turnkunst beginnt mit den Philanthropen und giebt eine gedrängte, nur das Wesentlichste berührende Übersicht in knappster, jedes Wort erwägender Darstellung. Bei Erwähnung der Trennung der beiden Abteilungen der kgl. preufsischen Zentralturnanstalt in zwei selbständige Anstalten ist nicht richtig (S. 15), dafs die militärische Abteilung der Anstalt ihren Namen behalten habe: ein Irrtum, der noch weit verbreitet ist; sie heifst jetzt Militärturnanstalt.

Den Schlufs des Buches bildet eine kurze litterarische Übersicht der wichtigsten, sich auf die Einrichtung von Turnanstalten, Turnhallen und Turnplätzen, auf Begründung, Theorie und Geschichte des Turnens und auf den Übungsstoff, auch für Zimmerturnen und Kindergärten beziehenden Schriften.

Das Jahr 1893 brachte, in Erinnerung an GutsMuths' vor hundert Jahren erschienene *Gymnastik für die Jugend*, deren Neuherausgabe durch Gustav Lukas, dessen kurzes Vorwort sich in der Hauptsache auf Angabe von Schriften und Artikeln, die sich auf GutsMuths beziehen, beschränkt. Dr. Wafsmannsdorff unterzog diese Ausgabe (in der Monatsschrift f. d. Turnwesen 1893 S. 251 ff.) einer scharfen Kritik, in der er an ihr besonders tadelt, dafs sie trotz der Angaben auf dem Titelblatt nicht „unverändert“ genannt werden könne, da sie kein „wortgetreuer“ Abdruck der Bücher von 1793 sei, sondern viele Abweichungen von der Schreibung GutsMuths' biete.

Wafsmannsdorff hatte selbst einen ganz genau den Druck und die Schreibweise des Originalbuchs wiedergebende Ausgabe der GutsMuthsschen Gymnastik geplant, hatte aber keinen Verleger finden können. Er hat deshalb in seiner Schrift: *GutsMuths 1793. 1893* nur das Titelblatt, Widmung an den Kronprinzen von Dänemark, die Vorrede, die Übersicht des Inhalts, eine Probe des GutsMuths'schen Textes und die Abbildungen in vorzüglich gelungener Nachbildung wiedergegeben und eine wertvolle „turngeschichtliche Einleitung“ vorangestellt, in der er unter anderem auch betont, dafs Dessau die eigentliche „Mutterschule“ des deutschen Turnens sei, nicht Schnepfenthal. In Dessau seien bereits Leibesübungen getrieben worden, bevor Schnepfenthal gegründet worden sei. Salzmann habe die Gymnastik von Dessau in seine neue Anstalt mitgebracht. Ja ein von Chodowiecki gezeichnetes Bild, das Wafsmannsdorff in seine Schrift aufgenommen hat, bringt bereits einen Turn-, Spiel- und Unterhaltungsplatz einer Erziehungsschrift von 1771 vor Augen.

Eine andere Schrift Wafsmannsdorffs führt den Titel: *Das Turnwort Notkers und der Turnierzeit bedeutet nicht „Leibesübungen treiben“*. Der Verfasser weist nach, dafs erstens die Sprache das Zeitwort „turnen“ statt „Leibesübungen treiben“ nicht kenne, Notkers „turnen“ lenken, regieren bedeute, dafs zweitens das spätere Wort in Handschriften: „turner“ nicht einen Leibesübungen-Treibenden, sondern a. Turnier, b. einen Turnierer (Turnierkämpfer) bezeichne. Doch ist Wafsmannsdorff nicht der

Meinung, dafs das Wort turnen wieder auszumerzen sei; schon der sprachlichen Kürze wegen müsse man es beibehalten, wenn es ihn auch bei seiner peinlichen Gewissenhaftigkeit in sprachlichen Dingen Überwindung kostet. Dr. Fritz Nowack in Dresden sucht ihn in den Jahrbüchern 1893 S. 421. zu trösten; er heifst das Wort „turnen“ als Bereicherung unseres Sprachschatzes willkommen. Es sei ein gesunder Schöfsling auf dem Zweig des Sprachbaumes, auf dem die Wörter schreiben, dichten, kochen usw. emporgewachsen seien.

Geschichtlichen Inhalts ist die Schrift von Christian Kohlrausch, das *Turnen in Magdeburg*. Der Verfasser geht bis zu den Turnieren zurück, die wiederholt in Magdeburg abgehalten wurden. Das erste soll 1279 stattgefunden haben. Später traten an die Stelle der Turniere die Schützenfeste des immer kräftiger hervortretenden wehrhaften Bürgertums mit mancherlei körperlichen Wettübungen. Aber auch sie entarteten mit der Zeit. Die philanthropische Richtung wirkte auch in Magdeburg. Im Kloster Unser Lieben Frauen wurden Leibesübungen eingeführt und 1808 dringend aufs neue empfohlen. Einer der Mitbegründer des deutschen Turnens, Friedrich Friesen, war ein Magdeburger Kind. Den ersten Turnplatz gründete im Magdeburg benachbarten Dorf Biederitz Superintendent Messow. Dorthin zog auch allwöchentlich Karl Koch, der später 1828 als praktischer Arzt in Magdeburg unter Förderung des Oberbürgermeisters Francke eine rasch aufblühende Turnanstalt ins Leben rief, sie aber 1835 selbst wieder auflöste. 1842 eröffnete der Buchhändler von Heinrichshofen eine neue Turnanstalt mit 480 Turnern. Die Anstalt gewann an Ansehen, auch Jahn besuchte dieselbe wiederholt und turnte selbst mit. Zu den bekannten „Abbildungen von Turnübungen“, herausgegeben von Eiselen, gab die Turnanstalt in Magdeburg die Anregung. Die Kohlrauschs'sche Schrift giebt den weiteren Bericht über das Turnen an den königl. und städtischen Schulen, besonders auch am Domgymnasium und dem Kloster, an welchen Kohlrausch selbst seit Jahren mit bestem Erfolg den Turnunterricht leitet. Derselbe hat auch das Pentathlon nach griechischem Muster eingeführt und pflegt das Diskuswerfen als besondere Turnübung.

Das *Turnen am Wolfenbütteler Gymnasium* behandelt Dr. Wahnschaffe in der Beilage zum Jahresbericht von 1892. Das Turnen begann 1828 als „freies Turnen“, d. h. als freiwillige turnerische Vereinigung der Gymnasiasten, nicht immer ohne Anfechtung von seiten der Oberbehörde, aber von Direktor Jeep energisch geschützt. Die Turngenossenschaft verwaltete sich selbst, ohne dafs besondere Unzuträglichkeiten sich ergeben hätten. Ihre gut vaterländische Gesinnung bewies sie 1870 und 71.

Seit 1871 wurde das Turnen am Gymnasium obligatorisch. Die Turngemeinde, deren Mitglieder aus der obersten Klasse in alter Weise zunächst hatten weiter turnen dürfen, löste sich 1872 auf. Von da ab wurde das Turnen unter Direktor Dr. von Heinemann ein integrierender Teil der Gymnasialbildung; Oberlehrer Dr. Nehring übernahm den Unterricht. 1878 wurd

das fünfzigjährige Jubelfest der Einführung des Turnens am Gymnasium feierlich begangen. Zur Zeit ist Oberlehrer Dr. Wahnschaffe erster, Oberlehrer Dr. Clemens zweiter Turnlehrer. Das Gymnasium besitzt seit 1879 eine geräumige, gut eingerichtete Turnhalle. An die frühere Organisation des Turnens der Turngemeinde hat man sich auch jetzt im ganzen angeschlossen; die Einrichtung hat sich bewährt. Eine Übersicht über die Leistungen der Schüler am Sedanfest von 1883 bis 1891 und ein Verzeichnis der Turnwarte von 1828 bis 1891 beschliefst die interessante und tüchtige Arbeit.

Verdienstlich ist auch Philipp Geigers Programmschrift *Entwickelung der Turnkunst in Bayern.* Die Arbeit zerfällt in einen allgemeinen und speziellen Teil. Ersterer behandelt im ersten Kapitel „die Leibesübungen am bayerischen Hof, an den Schulen vor dem Jahre 1804 und im Volk“. Die Fürsten des Hauses Wittelsbach zeigten sich von jeher als Freunde der Leibesübungen; Herzog Christoph von Bayern, geb. 1449, war einer der stärksten Männer seiner Zeit. Bei der Erziehung der jungen Prinzen wurden auch die körperlichen Übungen berücksichtigt. Ebenso wurden in den Adelsschulen und Ritterakademieen, sowie in den Offiziersschulen schon in frühester Zeit Leibesübungen planmäfsig betrieben, während die geistlichen und fürstlichen Schulen wenig oder gar keine Notiz von ihnen nahmen.

Das zweite Kapitel enthält „die ersten Versuche gymnastischer Übungen und die volkstümliche und technische Begründung des Turnens“. Zum erstenmal werden 1804 in einem Schulplane für bürgerliche Schulen „Körperübungen“ genannt, nachdem bereits 1800 Joh. Nep. Fischer den Entwurf zu einer Gymnastik hatte erscheinen lassen. Aber erst das Jahnsche Turnen fand rasche Aufnahme und Pflege bei jung und alt. Ein grofser Förderer des Turnens war König Ludwig I., der 1827 Mafsmann nach München berief, um das Turnen zunächst in dieser Stadt einzurichten und die königlichen Prinzen und Prinzessinnen im Turnen zu unterweisen. Als derselbe 1843 nach Berlin berufen wurde, leitete Anton Scheibmaier das Turnen auf dem von Mafsmann eingerichteten herrlichen Turnplatz. Das dritte Kapitel schildert den „Aufschwung des Turnwesens und die Begründung des Schulturnens“. Scheibmaier war unermüdlich in seinen Bemühungen um allgemeine Einführung des Turnens. Endlich wurde 1872 die Zentral-Turnlehrer-Bildungsanstalt gegründet und an ihre Spitze G. H. Weber als Direktor berufen, und damit begann eine neue Zeit für das Schulturnen in Bayern, dessen gegenwärtiger Stand in den Volksschulen, technischen Lehranstalten, Lehrerbildungsanstalten, Gymnasien, Hochschulen, weiblichen Erziehungsanstalten und anderen Schulen in Kürze besprochen wird.

Aus dem Jahre 1893 ist auch bei Gelegenheit des Turnlehrertags in Hof von Thomas, Mayenberg und Dorn eine Festschrift erschienen, welche einen *Abrifs der Geschichte des Turnens* daselbst enthält.

Einige *Biographieen* sind auch zu erwähnen.

Isolani gab ein Lebensbild von *Otto Leonhard Heubner*, dem „Turnvater Sachsens“, der 1812 in Plauen i. V. geboren, 1893 gestorben, den ersten Turnplatz in Sachsen (Plauen) gründete. Kallenberg widmete dem *Andenken an Th. Georgii* herzliche Worte der Freundschaft und Anerkennung für seine grofsen Verdienste um das deutsche Vereinsturnen. In Gemeinschaft mit Kallenberg erliefs Georgii 1860 jenen „Ruf zur Sammlung“ an die deutschen Turner, dessen Erfolg „das erste deutsche Turn- und Jugendfest in Koburg“ war. Dem treuen Gedächtnis *Friedrich Fischers*, am 19. Juli 1891 als Oberturnlehrer in Potsdam und Vertreter des Turnkreises III b (Mark Brandenburg) gestorben, gilt die kleine Schrift von Julius Sternbeck.

Eine Schrift ist jetzt zu nennen, deren bedeutungsvoller Inhalt nicht leicht in Kürze zu besprechen ist: *Turnkunst und Kunstturnerei* von Karl Planck.

Es ist die sittlich erzieherische Seite der Gymnastik, die der Verfasser besonders betont gegenüber der „Einseitigkeit einer blofs ästhetischen Betrachtungsweise“ und einer „damit zusammenhängenden Überschätzung des Technischen der Turnkurnst“, wie gegenüber einer „banausischen Auffassung des Turnens als eines blofsen Gesundheitsmittels oder eines Mittels für ganz beschränkte, besonders militärische Zwecke“. (Vgl. auch Jb. 1888, 429 und 1890 XIV, 17). Aber des Verfassers eigene Auffassung ist auch nicht ohne Einseitigkeit. „Jede gymnastische Übung,“ sagt P., „ist nichts anderes, als eine fortgesetzte oder auch blitzartig sich entladende energische Bethätigung des Willens“; hierin liege das A und O aller Gymnastik. „Die fortgesetzte entschiedene Bethätigung des Willens in der Gymnastik drückt endlich auch dem ganzen geistigen Wesen das Gepräge der Kraft und Entschlossenheit auf, und so erstreckt sich die Wirkung der Gymnastik noch weit über ihre nächste Aufgabe hinaus auf alle Gebiete menschlichen Handelns.“ Die Gymnastik nennt P. nicht nur eine Willenszucht überhaupt, sondern auch eine Zucht des Willens zum Guten. Weiterhin betrachtet er die Gymnastik als Mittel für sittliche Zwecke und weist ihr auch in dieser Beziehung eine hohe Stellung an. Der erste sittliche Verband ist die Familie; aber die feste leibliche Grundlage erhält sie erst durch die Gymnastik. Von der Gesundheit und Leistungsfähigkeit von Vater und Mutter hängt oft genug schon das äufsere Wohl und Wehe der Familie ab; durch Gymnastik gekräftigt sollten sie erst zur Ehe schreiten. Die Erholung von der Arbeit leistet am vollkommensten das gymnastische Spiel. Es sind treffliche Gedanken, die P. ausspricht, was er aber über oder richtiger gegen die Feste und das „Kneipleben“ sagt, schiefst über das Ziel hinaus.

Im zweiten Teil behandelt P. die „ästhetisch-technische Seite der Gymnastik“. Die ästhetische Aufgabe der Gymnastik, sagt er, ist aber nur „eine sittliche Forderung neben anderen. Sie darf daher auch nicht einseitig für sich festgehalten oder gar zum alleinigen Prinzip der Gymnastik gemacht werden“. Aus abstrakten turnerischen Formeln inhalts-

volle Bestimmungen des Schönen abzuleiten, nennt P. ein vergebliches Unternehmen. Turnerische Schaustellungen: „Marmorgruppen nach der Antike“, „Pyramiden“, „Saltomortales“, „Leitergruppierungen“, „Parterregymnastik“ usw. der Turner bei besonderen festlichen Gelegenheiten erregen in P. nur Widerwillen, der aber durchaus nicht von allen geteilt wird, auch von solchen Männern nicht, die von der ernsten und hohen Aufgabe der Gymnastik nicht weniger überzeugt sind, als P. Selbstverständlich darf nichts das sittliche Gefühl Verletzendes bei diesen Schaustellungen vorkommen, sie müssen sich in bestimmten, nicht schwer zu bestimmenden Grenzen halten, sie dürfen nicht zum Gelderwerb dienen usw. Sind diese Bedingungen erfüllt, so kann man sich über die künstlerischen Gruppierungen und die bei der Leitergruppierung und Pyramide bekundete körperliche Gewandtheit und Leistungsfähigkeit nur freuen.

Auch des Reigens gedenkt P., auch von ihm will er nichts wissen, wunderlicher Weise auch nicht bei der weiblichen Jugend. „Das Feste und Unumgängliche in aller Gymnastik ist und bleibt der volle Ernst sittlicher Selbsterziehung. Wo der fehlt, sinkt die Turnkunst zur Tändelei und Künstelei, zur Vielkunst und Athletik herab.“

Der folgende Abschnitt lautet: „Stoff und Form in der Gymnastik. Technische Folgerungen.“ Es ist eine teilweise erklärende Besprechung der Gymnastik Jägers und enthält vieles, dem man unbedingt zustimmen kann. Auch der Tadel der zu grofsen Ausdehnung der Spiefsschen Ordnungsübungen ist nicht unberechtigt. — P. ist ein entschiedener Gegner der Übungen, die „in das Gebiet der reinen Kunststücke gehören“, er sieht die darauf verwendete Mühe und Zeit als Zeit- und Kraftvergeudung an und möchte sie aus den offiziellen Turnfesten verbannen. Auch hier wird man ihm nicht unbedingt beistimmen können. Wenn man ihm auch darin durchaus recht giebt, dafs Akrobatik und Athletik nicht in die Schule gehören, so ist die Frage, wo denn die Akrobatik beginnt. Wenn P. S. 84 Übungen wie die Wagen am Pferd, Reck, Barren zu den reinen Schau- und Kunststücken ohne irgend welchen praktischen Wert rechnet, so vergifst er, dafs der turneifrige und turnfrohe Schüler auf die Einübung solcher Übungen eine Summe von Energie und Willenskraft verwendet, die auch Jahn unbedingt anerkannt haben würde. Mit einigen Bemerkungen über den Sport schliefst die inhalt- und gedankenreiche Schrift, die des Beherzigenswerten sehr viel enthält, aber auch von einseitiger Auffassung sich nicht freihält. Wenn man Plancks turnerische Anschauung zur Geltung in den Turnvereinen bringen wollte, würden sich sehr bald die Turnplätze leeren. Denn der Turner will auch die Geselligkeit pflegen, und auch ernste, charaktervolle Jünglinge und Männer wollen diesen geselligen Verkehr nicht missen.

In wesentlich andere Beleuchtung rückt Martin Faber das Turnen in der Schrift: *Deutschtum und Turnen. An alle Deutschen ein Ruf zu deutscher That.* Die Schrift besteht aus zwei Aufsätzen: „Die Kulturaufgabe der deutschen Turnvereine“ und „Der Faustkampf der Griechen“.

Der erste Aufsatz verdient ebenfalls eine eingehendere Besprechung. Es wird zunächst der Enthusiasmus geschildert, den die Begründung des Turnens bei allen „Deutschlandbegeisterten“ erregte, dem dann 1819 durch die Verdächtigung und Unterdrückung des Turnens aus politischen Gründen die bittere Enttäuschung folgte.

Zwar wurde das Turnen später wieder vom Banne befreit, aber seine Jugendfrische und Jugendkraft war unwiederbringlich verloren. Die Ziele, die sich Jahn mit dem Turnen gesteckt hatte, sind noch nicht erreicht. Und doch ist und bleibt das Turnen „unter den heutigen Verhältnissen das einzige Mittel für die Jugend wie für die Erwachsenen, Körper und Geist vor Erschlaffung zu bewahren und frisch und kräftig genug zu erhalten zur Lösung der Aufgaben, die heute dem deutschen Volke gestellt sind. Sonach ist das Turnen überhaupt eines der hervorragendsten Kulturmittel.“ — Der Begründung dieser Behauptung gelten die folgenden Ausführungen. „Von Natur hat der Mensch das Bedürfnis, nach längerer Geistesarbeit, sowie nach langem Sitzen oder einseitiger körperlicher Arbeit seinem Körper freie, abwechselnde Bewegung zu verschaffen. Das einzige ausreichende Mittel zur Befriedigung jenes Bedürfnisses ist das Turnen. Der Nutzen desselben, sobald es erst einmal eine unserer täglichen Beschäftigungen ausmachen wird, wird ein unendlicher sein; denn er betrifft die Fähigkeiten, nicht die Leistungen der Menschen; die Grundbedingungen der einzelnen Erscheinungen des Lebens, nicht diese selbst. Die Herstellung des Gleichgewichts innerhalb des Gebietes körperlicher Anstrengung, sowie gewisser körperlicher und geistiger Anstrengung wird beiden Teilen zu gute kommen.“

Der wichtigste Erfolg einer zweckentsprechenden Erweiterung des Turnbetriebes liegt aber „in der Wirkung, die dieselbe auf die gegenseitige Fühlung der verschiedenen Gesellschaftsschichten ausüben würde“. Das Turnen ist für die Hauptmasse des Volkes, hauptsächlich also für die meisten Handwerker, für die Beamten, für den Kaufmann, für den Gelehrten usw. ein gleich starkes Bedürfnis. Allen diesen Ständen würde im Turnen also ein neuer gegenseitiger Berührungspunkt, eine starke Veranlassung, sich einander zu nähern, gegeben sein. Das Turnen hat eine verbrüdernde Eigenschaft. Da, wo nur Standesgenossen miteinander turnen wollten, hat das Turnen nie recht fruchtbaren Boden gefunden. Das Turnen läfst seiner Natur nach die Standesunterschiede vergessen. Es verlangt keine sonderlichen Ausgaben, die Unterhaltung dreht sich um das Turnen selbst und da können alle mitsprechen, man gewinnt Achtung vor der körperlichen Tüchtigkeit, „wenn sie mit irgend erträglichen Geisteseigenschaften verbunden ist“, aber auch vor der Strebsamkeit des weniger gut beanlagten Turners; man lernt manche Eigenschaften der richtigen Turner kennen: Entschlossenheit, Energie, Umsicht, Ausdauer und Munterkeit.

Hierzu kommt die Erbschaft Jahns, der Patriotismus, der sich von der Turnsache nicht mehr trennen läfst. Wird das Turnen eine Sache

des ganzen Volkes, so kann es ein sehr wesentliches Glied der Grundlage einer neuen Gesellschaftsordnung werden.

Es ist allerdings nicht in Abrede zu stellen, dafs in manchen Turnvereinen nicht alles ist, wie es sein sollte. Es sind aber doch nur Fehler ziemlich harmloser Natur; sie beruhen auf Untugenden, die uns überall begegnen: das Überhandnehmen der Vergnügungen des Vereins, die Preishascherei bei den Turnfesten, die Bevorzugung des Turnens an den „Kunstgeräten“ Reck, Barren und Pferd, vor den volkstümlichen Übungen des Laufens, Springens, Gewichthebens usw. Die Übungen an jenen Geräten arten in das Kunststückartige aus; „es verbindet sich bei ihnen mit der Gefährlichkeit ihrer Ausführung eine gewisse Gesuchtheit und Unnatürlichkeit“. Sie führen auch leicht zur Überanstrengung. Aber nicht solche Fehler sind es, die der Masse der Gebildeten die Teilnahme am Turnen erschweren: die Gründe haften der nichtturnenden Mehrheit selbst an: das Turnen ist eine eines „Gentleman“ unwürdige Beschäftigung, die Gesellschaft im Turnverein ist zu „gemischt“, man läfst sich lieber in die kostspieligen Klubs als „Sportsman“ aufnehmen; auch Gleichgültigkeit, auch Bequemlichkeit und Genufssucht, auch die vorwiegend geistige Beschäftigung, der angenehmere und bequemere Umgang mit Leuten von gleicher Bildung und gesellschaftlicher Stellung, der Dünkel der höher Gebildeten — das alles hindert an dem Eintritt in die Turnvereine. Und doch könnte der höher Gebildete gerade in ihnen ein Lehrer der minder Gebildeten werden und damit zur Hebung des ganzen Volkslebens, zu dessen einheitlicherer Gestaltung nicht wenig beitragen.

Soll aber der Aufschwung der Turnerei zu der ihr gebührenden Stellung im Volksleben gelangen, so mufs jeder das Seine dazu thun, hoch und niedrig, der bisherige Nichtturner und der Turner, Regierung und Volk; und die Turnvereine müssen sich bemühen, sich von ihren Fehlern frei zu machen. Auch die turnerischen Spiele müssen mehr in Aufnahme kommen; es müssen freilich auch die nötigen Räumlichkeiten: Turnhallen und Turnplätze, vorhanden sein; denn in deren Beschaffung müssen die Regierungen und Stadtverwaltungen den Turnvereinen unterstützend zur Seite stehen.

Faber hatte auch auf Übungen der Griechen, wie das Diskoswerfen, den Dreisprung mit belasteten Händen, das Speerwerfen in die Weite mittels Wurfriemens im ersten Aufsatz hingewiesen, im zweiten „Der Fünfkampf der Griechen“ giebt er eine kurze Beschreibung desselben und schliefst mit einem patriotischen Aufruf an die Deutschen.

Ich suche nach Soldaten, wir wollen eine kräftige Generation haben, dieser Ausspruch des Kaisers Wilhelm II (vgl. Jb. 1890 XIV, 1) bildete das Thema des damaligen Konrektors G. Raydt. Nach kurzem Nachweis der Thatsache, dafs zu allen Zeiten, wo uns eine Nation in ihrer vollen Kraft und Blüte entgegentritt, in ihr körperliche Spiele und Leibesübungen ähnlicher Art herrschende Volkssitte waren, besprach der Redner das durch Jahn begründete und in Schulen und Vereinen gepflegte

Turnen, das zur deutschen Volkssitte zu machen, freilich noch nicht gelungen ist, was sich auch aus dem grofsen Prozentsatz der zum einjährig-freiwilligen Dienst untauglich Befundenen ergiebt. Es wird dann des bekannten Spielerlasses des Ministers von Gofsler (vom 27. Oktober 1882) rühmend gedacht, der aber nicht die dauernde Wirkung hatte, die man sich von ihm versprach. Wie notwendig sei aber das Bewegungsspiel neben dem Turnen und welchen erfreulichen Einflufs übe es in jeder Beziehung auf die Jugend aus, und auch noch in späteren Jahren sollen die Spiele getrieben werden und zwar von beiden Geschlechtern.

Zur Volkssitte sind die Spiele bis jetzt nur in England geworden (vgl. Jb. 1889 XIV, 18). Auch in Deutschland mufs man dem nachstreben; ein guter Anfang ist ja gemacht.

In welcher Weise Raydt die körperlichen Übungen und besonders die Leibesübungen in freier Luft an der von ihm geleiteten Albinusschule in Lauenburg a. E. getrieben, berichtet er in der *Chronik der Albinusschule 1892*.

Der Vortrag des Professors Dr. Fink, *Welche Fragen des öffentlichen Schullebens umfafst die Interessensphäre eines Turnlehrervereins*, mag sich hier anreihen. „Turnerisch-nationale Erziehung in der Schule, aber auch im Volk, das ist unsere erste und letzte, unsere einzige Forderung“, sagt Fink. Auf welchem Wege wird diese erreicht? Fink denkt dabei zunächst an das „Jägersche Turnsystem“, das in Württemberg in allen Schulen Eingang gefunden hat. Aber auch hier ist bei aller Trefflichkeit des Jägerschen Systems ein Fortschritt möglich, nach einer mehr innerlichen Seite hin, nämlich durch Weiterbildung desselben. Dazu ist es aber nötig, dafs man nicht die Schüler, sondern die Meister selbst studiere. F. führt als Beispiel die Mechanik der menschlichen Gehwerkzeuge der Brüder Weber an.

Das Turnen wird zur turnerischen Erziehung, „wenn es durch freiere Übungen in der Natur, durch Marsch und Spiel, sowie durch die äufsere Art und Gestaltung des gesamten Unterrichts eine Ergänzung findet“. Aber erst turnen, dann spielen! „Erst die Arbeit, dann der Lohn, erst der Ernst der Erziehung und dann die frohsinnige Freiheit des Spiels.“ Die Einführung künstlicher Spiele ist nicht notwendig. Für eine wichtigere Ergänzung des Turnens als das Spiel hält F. den Marsch. Die Turnfahrten (eigentlich richtiger Turnmärsche) müfsten viel mehr gepflegt, häufiger unternommen werden. Sie müfsten auch den Anstofs zu Ferienfufsreisen geben. Der Marsch wird aber belebt durch den Gesang; daher ist auch der Gesangunterricht eine Ergänzung des Turnunterrichts. Der Handfertigkeitsunterricht kann als solche Ergänzung nicht gelten, da er au die dumpfe Schulstube angewiesen ist.

Auch in der ganzen Schulzucht, im ganzen Unterrichtsbetrieb mul der Turnunterricht seine Ergänzung finden. Die Schulstunden müssen z Gunsten der turnerischen Erziehung beschränkt werden. Eine besonde wichtige Aufgabe hat der Klassenlehrer zu erfüllen; es mufs eine hervo

ragend erzieherische Wirkung haben, „wenn der Lehrer seine Schützlinge nicht blofs durch die Leuchte seines Geistes, sondern auch durch die mustergültigen Leistungen seiner Körperkräfte und Körperfähigkeiten zur Nacheiferung mitzureifsen im stande ist". Dann mufs aber der Lehrer selbst turnerisch erfahren sein; er mufs turnen können und dies mufs er lernen, üben. Völlig berechtigt ist daher die Forderung der Errichtung von Turnlehrerbildungs- und Musterturnanstalten an den Universitäten, unter der Vorstandschaft eines akademischen Lehrers. Die Turnlehrerkurse verlangen eine genügende Vorbildung, die mufs in der Musterturnanstalt gewonnen werden. Diese würde auch günstig auf das akademische Turnleben wirken. Auch die künftigen Ärzte, Geistlichen und Juristen hätten Gelegenheit, sich mit dem Turnen zu befreunden und der Ausbreitung und Förderung desselben in weiteren, besonders auch den vornehmen Schichten der Bevölkerung dienstbar zu sein.

Die nationale Bedeutung des Turnens liegt auch besonders in der Vorbildung dieser jugendlichen Turner zum Heeresdienst. Da hat die Schule bis jetzt noch viel versäumt, besonders in Bezug auf das Marschieren.

Aber es müfste das Turnen auch in den Schulzeugnissen richtig gewertet werden und bei entscheidenden Zusammenstellungen der Schlufsprüfungen müfsten auch die Turnzeugnisse in die Wagschale gelegt werden, ebenso wie die Zeugnisse über wissenschaftliche Fächer. „Ist es recht und ist es erzieherisch, den körperlich Untüchtigen, wissenschaftlich aber Tüchtigen als untadeliges Muster der Klasse vorzustellen, die durchaus nicht wertlosen turnerischen Leistungen des Beisitzers der letzten Bank aber ganz totzuschweigen?"

Auch die Leistungen der Turnlehrer selbst müfsten besser gewertet werden. „Eine Vereinigung der Turnlehrer und aller Freunde einer turnerisch-nationalen Jugend- und Volkserziehung, ein Bund von Vaterlandsfreunden, dazu berufen, der Jugend eine ehrenvolle Zukunft zu sichern", wäre ein schönes, ideales Ziel. Auch mit der deutschen Turnerschaft sollen die Turnlehrer Beziehungen pflegen und die Auswüchse in derselben entfernen helfen. Auf die Feier von Festen hat die Jugend ein Recht. Sie müssen aber turnerisch-national sein. —

Wie sehr bei den Turnlehrern das Bedürfnis vorhanden ist, sich zu vereinigen und möglichst jedes Jahr zu gemeinschaftlichen Beratungen zusammenzutreten und zugleich in dem von den Turnlehrern des Beratungsortes mit ihren Schülern vorgeführten Turnen neue Anschauung und neue Anregung zu erhalten, ersieht man aus der grofsen Zahl der jährlichen *Turnlehrer-Versammlungen.* Die Berichte über dieselben erscheinen zumeist in den turnerischen Fachblättern, kommen zum Teil auch als Sonderabdrücke aus diesen Blättern zur allgemeinen Kenntnis.

1892 fanden Versammlungen statt: des Provinzial-Turnlehrervereins der Provinz Sachsen am 24., 25. und 26. Juni in Magdeburg; des Turnlehrervereins des Herzogtums Sachsen-Altenburg am 7. und 8. April; des Vereins

österreichischer Turnlehrer am 21. Juli in Budweis; des Deutschen Turnlehrervereins in Böhmen am 15. und 16. Mai in Reichenberg und Gablonz; des Rheinischen Turnlehrervereins am 10. August in Brühl; des Schlesischen am 19. April in Breslau; des Westfälischen am 31. Juli und 1. August in Hilchenbach; des Hessischen am 2. April in Offenbach a. M.; des Sächsischen am 25. bis 27. September in Schneeberg. 1893: Des Märkischen Turnlehrer-Vereins am 1., 2. und 3. Oktober zu Wriezen a. O.; des Turnlehrer-Vereins des Herzogtums Sachsen-Altenburg am 27. März zu Roda; des Nordwestdeutschen Turnlehrer-Vereins am 30. September und 1. Oktober in Lüneburg; des Westfälischen am 6. und 7. August in Hamm; des Württembergischen am 4. November in Stuttgart; des Schlesischen am 3. April zu Breslau; des Sächsischen am 25. bis 27. September; des Deutschen Turnlehrer-Vereins in Böhmen am 25. und 26. März in Aufsig a. E.; des Mecklenburgischen Turnlehrer-Vereins am 1. und 2. Juli in Wismar.

Zum Schlufs seien auch noch die illustrierten *Deutschen Turn-Kalender* für 1892 und 1893 erwähnt.

Geschichtliche bezw. biographische Aufsätze erschienen in der Monatsschrift 1892:

Johann Amos Comenius. Zur Erinnerung an die 300. Wiederkehr seines Geburtstages am 28. März 1892 (R.); Nochmals der Fünfkampf der Hellenen (W. Krampe); Das älteste in französischer Sprache gedruckte Fechtbuch vom Jahre 1538 ist eine Übersetzung des ältesten deutschen Fechtbuches v. J. 1516 (Wafsmannsdorff); Das Wiedererwachen des deutschen Turnens in Preufsen (Euler); Ernst Eiselen. Zu seinem hundertjährigen Geburtstage (Euler); Rabelais und seine turnerische Bedeutung (Richter); Ernst Bokelberg (Euler).

1893. Die Stellung der preufsischen Regierung zu Jahns Turnen (Wafsmannsdorff); Fr. L. Jahns Anteil an der Begründung der deutschen Burschenschaft (Euler); Über die körperliche Erziehung während des 18. Jahrhunderts (Richter); Dr. Wilhelm Angerstein (Euler); Des Superintendenten Heinel in Marienburg Entwurf zur Anlegung gymnastischer Schulen (Dr. H. Rühl); Das Motto der „Gymnastik für die Jugend" v. J. 1793 (Wafsmannsdorff); Geschichtliche Parallelen zu Vorkommnissen aus Jahns Leben (Krampe); Ferdinand Voigt (Euler); Herzog Ernst II von Sachsen-Koburg-Gotha (Ed. Angerstein); Ein Akrostichon auf den Namen GutsMuths v. J. 1645 (Wafsmannsdorff); Die Enthüllung des Friesendenkmals zu Magdeburg; Friedrich Friesens Geburtstag und Eltern (Euler); Karl Friedrich Ihme (Wortmann).

In den *Jahrbüchern der Turnkunst:*

1892. Friedrich Fischer (Dorner); Reisebriefe von J. Fr. Ch. GutsMuths aus dem Riesengebirge (Fedde); Moritz Zettler (Kleeberg); Friedrich von der Hagens Urteil über Jahn und dessen Erklärung gegen die deutschen Auswanderer und die Ausländerei überhaupt. Ein Beitrag zur Jahn-Litteratur (Pawel)· Das Schulturnen in Bayern im J. 1891 (Rückschau, gehalten von G. H. Weber), Johann Amos Comenius (von G. M.); Zur Geschichte des Jugendturnens in der Schweiz (Bienz); Über das Wichmannsche Erziehungsinstitut und über Luise Wichmann, Franz Passows Gattin (Wafsmannsdorff); Adolf Dorner (Schröer); Philanthropisches aus Wolkes Liedersammlung vom Jahre 178[illegible] (Wafsmannsdorff); Zur Autorschaft und zum Sprachgebrauch von Jahns „Volkstum" (Pawel); Aus der turnerischen Vergangenheit Pegaus in Sachsen

(Gustav Mosen); Über die Besitzverhältnisse des Jahnschen Turnplatzes in der Hasenheide (Rühl); Michel Seigneur de Montaigne (Misselwitz); Eduard Bienz (Pawel).

1893. Die neuesten Untersuchungen über den Fünfkampf der Hellenen von M. Faber und Dr. Hans Haggenmüller (Wafsmannsdorff); Die Schneeschuhe zu Schnepfenthal im vorigen Jahrhundert (Wafsmannsdorff); Siegmar Lenz, Lehrer und Turnlehrer in Schnepfenthal (Wafsmannsdorff); Dr. Johannes Ritter v. Widenmayer † (Fr. Hall); GutsMuths Turnunterricht, nach Briefen einiger seiner Turnschüler (Wafsmannsdorff); „Turnen". Ein kurzes Nachwort zu Wafsmannsdorffs Aufsatz: „Das Turnwort Notkers" (Dr. Fritz Nowack); Der Turnunterricht an der k. k. Theresianischen Akademie zu Wien. Ein Beitrag zur Geschichte des Schulturnwesens in Österreich (Pawel); Karl Friedrich Ihme † (Wortmann).

Turnzeitung:

1892. Friedrich Fischer (Euler); Fritz Knüppel (Goldacker); Leibesübungen und Jugendspiele in deutschen Schulen früherer Jahrhunderte (Krampe); Blicke in die Turngeschichte (A. Thoma); Johann Amos Comenius (Krampe); Reisebriefe von GutsMuths aus dem Riesengebirge (Fedde); Bausteine zur Geschichte des deutschen Turnens (Zettler); Deutsches Schulturnen vor 250 Jahren (Schröer); Fr. Fedde (Dr. Toeplitz); Friedrich Ludwig Jahns Auffassung vom deutschen Volkstum (Euler); Der Anfang des Schulturnens. Eine Erinnerung an den 6. Juni 1842 (Krampe); Berthold Auerbachs Brief eines alten Turners aus Süddeutschland vom Jahre 1860 über den ersten deutschen Turntag zu Koburg (Wafsmannsdorff); Das zweite deutsche Turnfest in Frankfurt a. M. am 31. Juli, 1. u. 2. August 1864 (Zettler); Karl Fleischmann (Goldacker); Das deutsche Turnen und die Gymnastik der Hellenen; die olympischen Spiele (Kallenberg); Goethe über die Pflege der körperlichen Ausbildung (Dr. Sickinger); Heinrich Langethal. Zur Erinnerung an die hundertjährige Wiederkehr seines Geburtstages am 3. September 1892 (Otto Richter); Aus dem Leben eines alten Turners (Dr. Köhler); Theodor Georgii (Dr. Goetz); Ernst Eiselen. Zur Erinnerung an seinen hundertjährigen Geburtstag (Hugo Euler); Das Schulturnen in Preufsen (Schröer); Der Lorinsersche Schulstreit (Krampe).

1893. Franz Hermann Singer (Wortmann); Die siebzigjährige Gedenkfeier der Einführung des Turnens in Mediasch in Siebenbürgen; Gerhard Vieths Vorlesung über das Schlittschuhlaufen vom 1. März 1788 (Wafsmannsdorff); Die Pflege der gymnastischen Übungen bei den aufsereuropäischen Völkern des Mittelalters (Pawel); Einiges über die Germanen. Vortrag, gehalten von Prof. Franziski; Die Überbürdungsfrage und das Schulturnen vor fünfzig und mehr Jahren (Euler); Widersprüche in Bornemanns Angaben über Jahns frühestes Turnwirken in Berlin. Ein Beitrag zur Geschichte des Turnens (Wafsmannsdorff); Dr. Johannes v. Widenmayer (Dr. G. Näher); Die Wertung des Ringens beim Fünfkampf (Faber); Erinnerungen an Freyburg und Friedrich Ludwig Jahn (Emil Thallwitz); Herzog Ernst von Sachsen-Koburg-Gotha; Das Friesendenkmal in Magdeburg (Christian Kohlrausch); Prof. Th. Heinsius über das Turnen, ein Urteil aus dem Jahre 1814 (Wafsmannsdorff); Rückblick auf 1891 und 1892 (Held); Dr. J. Mendel. der erste Komponist der „Wacht am Rhein" (Marx); Turnsprachliches zu unserem „Barrlaufspiel" (Pawel).

II. Der Turnbetrieb.

Turnen, Fechten, Schwimmen u. a.

Zunächst ist hier ein Werk zu besprechen, das von hervorragendem turnerischen Wert ist, nämlich *Ravensteins Volksturnbuch*, neuherausgegeben bezw. neubearbeitet durch Alfred Böttcher. August Ravenstein (geb. am 4. Dezember 1809 zu Frankfurt a. M., gest. daselbst am 31. Juli 1881) hat in jenem 1863 in erster Auflage erschienenen Buche die ganze Summe seiner langen und erfolgreichen turnerischen Wirksamkeit sowohl im Schul- als Vereinsturnen niedergelegt. Er nannte das Buch Volksturnbuch, weil es sich auf den Boden des Volksturnens stellte, wie es damals in den Turnvereinen blühte. Aber auch dem Lehrer, dessen turnerische Thätigkeit hauptsächlich oder nur sich auf die Schulen erstreckte, bot es die reichste Quelle für seinen Turnunterricht, als selbstverständlich vorausgesetzt, dafs er sie richtig, d. h. mit richtigem Verständnis zu benutzen und das der Schule Dienliche ihr zu entnehmen verstand. Deshalb wurde das Buch allseitig beifällig aufgenommen. Die 2. und 3. Auflage konnte der Verfasser noch selbst mit den nötigen Ergänzungen und Verbesserungen herausgeben. Dafs das Buch aber nicht veraltete, beweist die vorliegende 4. Auflage, deren Neubearbeitung keinem Sachkundigeren anvertraut werden konnte, als Alfred Böttcher, der den früheren und jetzigen Turnanschauungen und dem Schul- und Vereinsleben gleich nahe steht, und dessen Pietät gegen den verstorbenen, ihm noch wohlbekannt gewesenen Verfasser ihn vor nicht unbedingt notwendigen Neuerungen und Neubearbeitungen bewahrte. So legte er sich von vornherein eine „möglichste Beschränkung in der Wiedergabe eigener Ansichten“ auf und suchte die charakteristische Eigentümlichkeit des Buches in allen Fällen zu wahren. Freilich brauchte sich das nicht auch auf die Abbildungen zu erstrecken, die — und das ist nicht Böttchers Schuld — aus den früheren Auflagen in ihrer unveränderten Unschönheit herübergenommen und durch nicht weniger unschöne vermehrt worden sind. Man verlangt jetzt bei bildlichen Darstellungen der Turnübungen nicht blofs Deutlichlichkeit und Verständlichkeit, die den Ravensteinschen Bildern nicht fehlt, sondern auch eine gewisse künstlerische Anlage. Es steht zu erwarten, dafs die nächste Auflage, die hoffentlich nicht zu lange auf sich warten lassen wird, dem Auge wohlgefälligere Abbildungen bieten wird. Vergleicht man mit der Ravensteinschen Bearbeitung die Böttchersche, so tritt einem überall das ersichtliche und wohlgelungene Bestreben entgegen, das Neue dem Alten so ein- und anzufügen, als habe Ravenstein es selbst gesag und geschrieben. Man ersieht aber auch die grofse Sorgfalt und erkenn die volle Sachkenntnis, mit der Böttcher das Buch durchgearbeitet un es auf die Höhe der Zeit gestellt hat. Nur darin wird mancher nicht mi Böttcher einverstanden sein, dafs er die dreistufig nach der Schwierigkei der Übungen geordneten Ravensteinschen „Turntafeln zum Betriebe de

Gerätübungen" fortgelassen und an deren Stelle die jetzt so beliebten „Musterbeispiele für den Betrieb des Gerätturnens" gesetzt hat. Es ist gegen diese Musterbeispiele an und für sich nichts einzuwenden, sie haben durchaus ihre Berechtigung und bekunden einen entschiedenen Fortschritt im Turnunterricht, aber es sind doch eben nur „Beispiele", während Ravensteins Turntafeln in der Hauptsache den gesamten von ihm behandelten Übungsstoff angeben. Aus ihnen kann ja der kundige Turnlehrer sich leicht Übungsgruppen bilden, wenn ihm durch einige Musterbeispiele ein Anhalt geboten wird. Wenn Böttcher darauf hingewiesen hat, dafs jene Tafeln in einem Sonderabdruck zu haben seien, so hat er übersehen, dafs er das Verständnis derselben durch das Fortlassen der den 3 Stufen entsprechenden Schwierigkeitsziffern und der Beschreibung der Übungen zum mindesten sehr erschwert hat. Es dürfte sich doch empfehlen, der nächsten Auflage neben einer mäfsigen Anzahl von Übungsbeispielen, die ja Böttcher in anderen Schriften in mustergültiger Weise geboten hat, die Turntafeln wieder einzufügen oder wenigstens die Ziffern den Übungen wieder zuzufügen und die Tafeln als besondere Schrift herauszugeben. Dem Turnlehrer bieten sie bei der Verteilung des Turnstoffes auf die Schulen bezw. Turnklassen eine sehr wertvolle Handhabe.

Über den Inhalt des Volksturnbuches nur kurz folgendes. Das Werk besteht aus drei Teilen. Der erste Teil behandelt als Einleitung ganz besonders das Vereinsturnen als das eigentliche Volksturnen und giebt zugleich kurze Andeutungen aus der Anatomie und Physiologie und Belehrung über die Gesundheitspflege und „erste Hilfe bei plötzlichen Unglücksfällen", letztere aus der kundigen Feder des Dr. F. A. Schmidt-Bonn. Der zweite Teil enthält die „Turnlehre", d. h. die Gerätübungen in ihrem weitesten Umfange, mit Neubearbeitung der Stab- und Keulenübungen; der dritte Teil den „Turnbetrieb" und zwar: die Betriebsweise der Frei- und Ordnungsübungen, darunter auch „die Freiübungen beim Turnen der Infanterie", und die „kriegerischen Ordnungsübungen", die Betriebsweise der Gerätübungen, die „Musterbeispiele für den Betrieb des Gerätturnens", Turnspiele und „kurze Bemerkungen über verwandte Leibesübungen" (Exerzieren, Fechten, Schiefsen, Reiten, Tanzen, Eislauf, Schwimmen (Baden), Radfahren, Rudern).

Ganz eigenartig angelegt ist das Buch von Fr. Broschinski *Zur Theorie und Praxis des Turnwesens und der körperlichen Erziehung*. Es besteht aus zwei Teilen, von denen jeder eine besondere Schrift bildet. Der erste Teil, theoretische Grundlage (1892), enthält aufser der Einleitung Beiträge zur Geschichte des Turnwesens und zur Turnlitteratur. Statt des sonst üblichen Vorwortes giebt er als „Einleitung" ausführichen Bericht über den auf Anregung des Herrn von Schenckendorff gegründeten Zentralausschufs zur Förderung der Jugend- und Volksspiele n Deutschland, seine Ziele und Bestrebungen. Seine Beiträge zur Gechichte des Turnwesens beginnt Broschinski mit „J. A. Comenius und ie körperliche Erziehung", wirft aber zunächst Blicke auf die Vorrefor-

matoren und Reformatoren und fügt der Besprechung der Bestrebungen des Comenius seine eigenen Bemerkungen, Ergebnisse seiner praktischen Lehrthätigkeit und seines Nachdenkens, hinzu. Die darauf folgende sehr gründliche Besprechung von GutsMuths Schriften (Gymnastik, Schwimmbuch und Spielbuch) bietet einen klaren und fast erschöpfenden Auszug, besonders aus der ersten Schrift. Dem Schwimmbuch fügt er die bekannte Erzählung von dem ersten Orden des Fürsten Bismarck, der Rettungsmedaille, hinzu.

Verdienstlich ist die folgende Besprechung von „Adolf Diesterweg als Patriot und Turnpädagoge". Mit Recht bewahren die wenigen Männer, welche noch Diesterwegs Schüler gewesen, dessen Andenken in treuem Gedächtnis und sprechen mit Begeisterung von der gewaltigen Anregung, die ihr einstiger Lehrer ihnen gegeben. Auch die Nachgeborenen könnten aus Diesterwegs Schriften noch viel lernen. Vollen Wert hat das, was Diesterweg über „Vaterlandsliebe, Patriotismus und was damit zusammenhängt" (vgl. Diesterwegs Wegweiser, 5. Aufl., 3. Bd.) äufsert, und nicht minder seine Anschauung von der Bedeutung des Turnens. Auch die von Broschinski eingeschobenen und angefügten Anmerkungen sind im Geiste Diesterwegs geschrieben.

Der vierte Beitrag enthält eine eingehende Rezension von Raydts bekannter Schrift „Ein gesunder Geist in einem gesunden Körper". Der darauffolgende Beitrag „Feuerwehrdienst und Turnen, ein Wort zur Förderung beider Volkssachen", ist mit grofser Wärme geschrieben, welche besonders die Lehrer mitempfinden, die selbst solcher freiwilligen Feuerwehr mitratend und mitthatend näher getreten sind. „Turnen, Sport und Berufsgymnastik" als sechster Beitrag bezieht sich auf die bekannte Schrift von Dr. Wilhelm Angerstein. Der siebente Abschnitt „Zum 50jährigen Jubiläum des Schulturnens" berührt besonders das Seminar- und Volksschulturnen. Verdienstlich und beachtenswert ist in den „Beiträgen zur Turnlitteratur" das allerdings nicht erschöpfende „Turnbücher-Verzeichnis" wegen seiner übersichtlichen Ordnung. Das Übrige berücksichtigt besonders Seminar- und Volksschule und enthält viele Gedichte. Der Verf. ergeht sich hier in einer vielleicht zu behaglichen Breite. Ein origineller Versuch ist die „Schematische Darstellung der Allgemeinen Turnkunde" unter den Rubriken: Wozu? Warum? Womit? Wofür? Was? Wie? turnen wir? Aus dem Leben für das Leben." Sie enthält Gedanken und Aussprüche von einer grofsen Zahl auf dem Gebiete des Turnens wohlbekannter Männer.

Der zweite Teil: „Aus der Praxis — für die Praxis", enthält nach dem Vorwort und der Einleitung (einer warmen und herzlichen Ansprache an Broschinskis ehemalige Schüler) die Berichterstattung über den 15. Westfälischen Turnlehrertag in Hilchenbach am 31. Juli und 1. August 189[illegible] und darauffolgend „methodische Richtpunkte und Richtungslinien", die sich auf das ganze Schulleben nach der turnerischen Seite hin erstrecken; auch der „Spielerlafs" des Ministers von Gofsler und sein Erlafs über das Laufen

vom 3. April 1890 sind darin enthalten. Auch hier steht das Turnleben und Wirken in Seminar- und Volksschulen im Vordergrund, ist aber auch lehrreich für andere Unterrichtsanstalten und deren Turnlehrer. Dasselbe gilt von den „Berichten über das hiesige (d. h. des Siegerlandes) Vereinsleben“: Schützen-, Sänger-, Kriegerfeste, Schnee- und Eisfreuden usw. Den Beschlufs machen spezielle Berichte und Mitteilungen über Volksschul- und Seminarturnunterricht im Seminar zu Hilchenbach (die *Beilage* ist besonders erschienen).

Der Eindruck, den man von dem Buche erhält, ist wegen des Vielerlei und zum Teil Zusammenhanglosen zunächst verwirrend, es ist nicht immer leicht, die persönlichen turnerischen Anschauungen des Verfassers herauszufinden, man wird auch nicht überall mit ihm einverstanden sein; man erkennt aber den erfahrenen, das ganze Turngebiet beherrschenden Lehrer und fühlt sich wohlthuend berührt von der Liebe zur Jugend und dem echt vaterländischen Sinn, der beide Schriften durchweht, und sie verdienen schon deshalb Anerkennung und Beachtung.

In der deutschen Turnlehrerversammlung zu Kassel 1890 hatte Dr. F. A. Schmidt aus Bonn einen Vortrag über „Gesundheitliche Forderungen an den Turnunterricht“ gehalten (vgl. Jb. 1890 XIV, 16) und seit der Zeit in zahlreichen Aufsätzen unterweisend zu wirken und vorgefafste Meinungen zu berichtigen versucht. Die Turnlehrer konnten ihm ja nicht in allem beistimmen, sie anerkannten aber gern und dankbar die Bemühungen des physiologisch und hygienisch trefflich geschulten und dem Turnen seit Jahren so nahestehenden Mannes, über die anatomischen und physiologischen Vorgänge beim Turnen Aufklärung und sich daran anknüpfende Belehrung zu geben.

Wir werden Dr. Schmidt noch bei der Schulgesundheitspflege begegnen; hier ist seine Schrift *Die Leibesübungen nach ihrem körperlichen Übungswert. Ein Grundrifs der Physiologie des Turnens usw.* zu besprechen. Den Inhalt der Schrift darf man in gewissem Sinne als die einheitliche Zusammenfassung alles dessen bezeichnen, was Dr. Schmidt über die Stellung des Turnens zur Gesundheitsförderung und Gesundheitserhaltung gedacht und geschrieben hat.

Wir wollen das Wichtigste aus der Schrift herausheben. Bezeichnend für den Schmidt'schen Standpunkt ist der als Motto gewählte Ausspruch von GutsMuths: „Fast ebenso grenzenlos und unzählbar, wie die Übungen des Geistes, sind die des Leibes: aber alles lernen wollen, ist Thorheit, und alles Mögliche üben wollen, dieselbe.“ Schmidt geifselt die Anschauung, dafs im Turnen der menschliche Leib nur gleichsam als Bewegungsmaschine zu behandeln sei, mit der alles Mögliche vorgenommen werden müsse, sodafs durch eine Unsumme belangloser Änderungen und künstlich abstrakter Formen die natürlichen Grundformen überwuchert und erstickt werden. Aber der Mensch besteht nicht nur aus gelenkig verbundenen Knochen und Muskeln, das Turnen ist keine blofse Kunst der Muskelerziehung, es kommen ganz andere Gesichtspunkte in Betracht, vor

allem bei der Frage der Beteiligung des Nervensystems, der Willensbethätigung, und nicht blofs der Stärke, sondern auch der Art derselben, der Fähigkeit, verwickelte Bewegungsvorgänge leicht zu beherrschen. Die Stärke und Feinheit der Innervation sind nicht allein Übungszwecke, sondern auch die Schnelligkeit der Innervation. Ferner ist jede Muskelarbeit aufs innigste verknüpft mit den wichtigen Organthätigkeiten der Atmung, des Kreislaufes, des Stoffwechsels. Zwischen den einzelnen Übungsarten aber bestehen die schwerwiegendsten Verschiedenheiten in Bezug auf ihre Geist und Körper bildenden Eigenschaften. So tritt beim Kind die Anregung der grofsen Organthätigkeiten, wie Kreislauf, Atmung, Stoffwechsel in den Vordergrund; der werdende Mann will seine Willenskraft an Höchstleistungen, sei es der Kraft, sei es der Schnelligkeit, sei es der Geschicklichkeit erproben. Auf der Höhe des Mannesalters ist der Körper zu den höchsten Anforderungen an Ausdauer und Kraft am geeignetsten, während die Befähigung zu besonderer Geschicklichkeit schon abgenommen hat. Über das reifere Mannesalter hinaus ist der Übungsstoff mehr nach diätetischen Gesichtspunkten zuzumessen.

Aber nicht allein die Entwicklungsanforderungen sind ausschliefslich mafsgebend, auch noch die Lebensumstände sind zu berücksichtigen; so bei der Jugend der Sitzzwang, die dem Turnen vorausgehende geistige Beschäftigung; so bei den Erwachsenen die verschiedenen Lebens- und Arbeitsverhältnisse. Der Verfasser betrachtet nun die „Arten der Leibesübungen und ihren Übungswert“. Er unterscheidet zwei grofse Gruppen von Bewegungsarten: die Kraft- und Geschicklichkeitsübungen einerseits, die Schnelligkeits- und Dauerübungen anderseits. Bei ersteren liegt eine abgeschlossene Form von Muskelarbeit vor, welche bei den Kraftübungen für einen kürzeren oder längeren Zeitpunkt bis zur Grenze der Leistungsmöglichkeit führt. Eine solche Höchstleistung bewirkt augenblickliche, gewöhnlich aber sehr schnell verschwindende Muskelermüdung und damit einen natürlichen Abschlufs der Übung.

Bei den reinen Geschicklichkeitsübungen wird von den beteiligten Muskeln nur eine mittlere Leistung gefordert; oft schnell hintereinander wiederholt werden diese Übungen wieder zu Kraftübungen. Während der Geübte gelernt hat, das Kraftmafs jeder Übung ziemlich sicher abzuschätzen und daher das mindest notwendige Mafs von Kraft zu verwenden, verbraucht der Ungeübte, Ungeschickte zu viel Kraft. Wer also geübt ist, spart Kraft.

Anders ist es bei den Schnelligkeitsübungen, bei denen die einzelnen Bewegungen, welche immer wiederkehrend eine Schnelligkeitsübung zusammensetzen, keine Höchstleistung einzelner Muskeln bedingen dürfen, sonst müfste sehr bald Muskelermüdung eintreten, sondern die zu leistende Arbeit auf gröfste Muskelmasse verteilt wird (S. 12). Namentlich die Muskulatur der Beine kommt hier in Betracht. Bei Kraft- und Geschicklichkeitsübungen wird konzentrierte, bei Schnelligkeitsübungen verteilte

Muskelarbeit geleistet. Bei den Kraftübungen ist das augenscheinlich geleistete Mafs von mechanischer Kraftleistung im Verhältnis zu der dafür in Anspruch genommenen Muskelmasse das ungleich gröfsere; bei den Schnelligkeitsübungen und Dauerübungen ist die Gesamtsumme der geleisteten Arbeit ungleich gröfser. Bei letzteren befinden sich die Muskeln in stetem Wechsel von Erschlaffung und Anspannung, was aufserordentlich befördernd auf die Blutab- und zufuhr zum arbeitenden Muskel wirkt und so die übermäfsige Anhäufung lähmender Ermüdungsstoffe in den arbeitenden Muskeln verhütet. Von Bedeutung ist drittens auch der Unterschied in der Nervenarbeit. Während bei der Schnelligkeitsbewegung die Nerventhätigkeit eine geringe ist, da der leiseste Willens- und Nervenanstofs oft zur Unterhaltung der ersteren genügt, haben bei den Kraft- und Geschicklichkeitsübungen auch die nervösen Bewegungsorgane unter Umständen grofse Arbeit und Anstrengungen zu leisten und unterliegen dabei in gleicher Weise dem lähmenden Einflufs der Ermüdung wie die Muskeln. Es ist also die Muskelarbeit bei Kraft- und Geschicklichkeitsübungen mehr qualitativer, bei der Schnelligkeits- und Dauerübung mehr quantitativer Art. Bei ersteren tritt die Einzelleistung bestimmender Muskeln in den Vordergrund, bei letzteren die Gesamtleistung möglichst grofser Muskelmassen. Der Verfasser bespricht darauf Anteil und Art der Nervenarbeit, d. h. die unterscheidenden Merkmale in Bezug auf die Nervenarbeit. Es seien nur einige Punkte hervorgehoben. Äufserste Anstrengung des Muskels bedingt auch äufserste Anstrengung der zugehörigen nervösen Organe. Auch sie unterliegen dem Einflufs der Ermüdung. Dazu kommt noch eine andere Art der Nerventhätigkeit, nämlich die Koordination, bei der eine gröfsere Zahl von Muskeln gleichzeitig bethätigt wird, eine harmonische Gesamtleistung zu erzielen. Je verwickelter nun eine Bewegung, desto schwieriger ihre Koordination. Je gekannter aber eine Bewegung (durch wiederholte Übung, sodafs sie schliefslich mechanisch wird), um so weniger ist eine bewufste koordinierende Thätigkeit nötig. Anders, wenn es sich um ungekannte neue Bewegungsformen oder Abänderungen gekannter Bewegungen handelt. Da fehlt dem Nervensystem das vorhandene, das eingegrabene Erinnerungsbild. Es mufs erst durch Versuche geschaffen, neue Muskelkombinationen müssen gesucht, entdeckt werden. Neben der kraftgebenden Willensarbeit tritt die koordinierende in ihr volles Recht. Das deutsche (besonders Spiefs'sche) Turnen ist in seinen Frei- und Gerätübungen eine Schule der Koordination, und zwar in erster Linie Nerven-, erst in zweiter Muskelgymnastik. Immer andere Koordinationsaufgaben werden dem Schüler gestellt. Erzieherisch ist es dabei durchaus notwendig, die Koordinationsaufgaben so zu verknüpfen, dafs immer die folgende eine leicht sich steigernde Abänderung der vorhergehenden ist. So häuft die formale Bewegungsschule eine Unsumme von Bewegungsformen in unserem Centralnervensystem als Erinnerungsbilder an und ermöglicht ihm vorkommendenfalls, dieselben als gekannte, geläufige, ja

zum Teil mechanisierte, ohne besonderen Neuaufwand koordinierender Thätigkeit sicher und leicht zu wiederholen.

Freilich ist die Koordination von Thätigkeiten nahe zusammenliegender Muskelbezirke, wie das Zusammenarbeiten der Muskeln der Hand (Handfertigkeiten) usw. nicht mit einbegriffen; die Gymnastik befafst sich mehr mit der Koordination von Bewegungen gröfserer und entlegener Muskelgebiete des Skeletts. Die durch das Turnen bezweckte sichere Beherrschung des Körpers ist also nicht absolut erreicht. Es ist aber auch für die Koordination von Bewegungen ein grofser Unterschied, ob ihr Überlegungszeit vorangegangen ist, in der der Übende sich vorher die Bewegungsgröfse zurechtlegen kann, oder ob schnellstens, ob plötzlich koordiniert werden mufs, z. B. einem daherfliegenden Stein auszuweichen. Solche Übung der Schnelligkeit der Innervation erzieht zur Geistesgegenwart und Schlagfertigkeit, für deren Ausbildung die formale Bewegungsschule keine Stätte bietet. Dazu sind besondere Schlagfertigkeitsübungen nötig. Es ist eine wesentliche Eigenschaft der Schnelligkeits- und Dauerbewegungen, dafs sie den denkbar geringsten Aufwand an Willens- und Nervenkraft im Verhältnis zu ihrer mechanischen Leistung beanspruchen. Sie wirken für das Nervensystem erholend. Deshalb sucht instinktiv der Gelehrte seine Erholung im Spaziergang, die Jugend nach den Schulstunden im ungebundenen Tummeln. Eine kraftgebende Willensthätigkeit tritt ein, wenn Schnelligkeits- und Dauerbewegungen bis zur Höchstleistung gesteigert werden, eine koordinierende z. B. zunächst bei Erlernung des Radfahrens.

Eine weitere Betrachtung des Verfassers erstreckt sich auf Anteil und Art der Lungen-, Herz- und Kreislaufthätigkeit. Auch die nach der formalen Seite bestentwickelte Übungs- und Bewegungsfähigkeit ist wertlos, wenn schwache Lunge und schlecht entwickeltes Herz die Übungs- oder Bewegungsmöglichkeit auf ein Mindermafs einschränken. Aber gerade in den Jahren der Reifung hat das Wachstum und die Ausbildung von Lunge und Herz für die Gesamtentwicklung des Körpers die allerhöchste Bedeutung. Die wichtigste Form der Übung ist für beide Organe die Herbeiführung gesteigerter Thätigkeit derselben. So gut wie der Muskel geübt wird durch Arbeit, so gilt dies auch für Lunge und Herz, nur mit dem Unterschied, dafs es sich bei ihnen, die ja stets in gewissem Grad arbeiten, um gesteigerte Arbeit handelt. Es sind nun die Schnelligkeits- und Dauerübungen, welche am meisten Herz- und Lungenthätigkeit anregen, bis zur Ermüdung und Erschöpfung dieser Organe hin. Es ist aber wohl zu unterscheiden zwischen Schnelligkeitsübungen im engeren Sinne, bei welchen es darauf ankommt, in einer bestimmten Zeit eine möglichst grofse Strecke oder eine bestimmte Strecke in möglichst kurzer Zeit zurückzulegen, wie beim Wettlauf Wettrudern, Wettschwimmen, Wettradfahren, wobei die Arbeit der Lunge und des Herzens nur bis zu einem gewissen Grad gesteigert werden kann — und zwischen Schnelligkeitsübungen im weiteren Sinne, bei welchen

zwar auch in einer gewissen Zeit die Lungen- und Herzthätigkeit bis zum Höchstmaſs ansteigt, bei denen es aber nicht auf die nach Zeit und Raum engstbegrenzte Höchstleistung an Schnelligkeit ankommt. Das sind die Schnelligkeitsübungen des Turnplatzes, auf dem die Schnelligkeit stark gemäſsigt oder nach Bedürfnis und Befinden unterbrochen werden kann. Die Schnelligkeitsbewegung kann auch zu einer Dauerbewegung werden, welche in einer Gesamterschöpfung aller körperlichen Organverrichtungen zu einer Allgemeinermüdung führen kann. Diese soll beim Turnen vermieden werden. Gleichwohl nehmen die Dauerbewegungen, wenn auch nur als niedrigere und mittlere Leistung ausgeführt, für die Herz- und Lungenübung einen wichtigen Rang ein. Eine so umfassende gleichmäſsige Lungenübung, wie bei langsamem Bergsteigen, Schwimmen, ruhigem Dauerlauf, ist mit keiner anderen Art willkürlicher Übungen auch nur annähernd zu erreichen. Für das Herz ist neben der gesteigerten Eigenthätigkeit desselben auch die Kreislaufbeförderung besonders hervorzuheben, welche infolge vertiefter Atmung und rhythmischer ausgiebiger Bewegung groſser Muskelmassen, namentlich der unteren Gliedmaſsen eintritt.

Es wird von dem Verfasser weiterhin der Einfluſs der Kraft- und Geschicklichkeitsübung auf die Lungen- und Herzthätigkeit erörtert. Er kommt zu dem Ergebnis, daſs jene Übungen (an den Geräten, Barren, Reck usw.), sobald sie mit Anstrengung verbunden sind, durch ihren störenden Einfluſs auf den Gang der Atmung, die Herzthätigkeit und den Kreislauf für die Entwicklung und Kräftigung dieser Organthätigkeit nicht von Nutzen sind. Ein bloſses Turnen in Ordnungs-, Frei- und Gerätübungen, ohne die entsprechende Pflege der Schnelligkeits- und Dauerübungen, würde nur zu einer einseitigen Entwicklung des Körpers führen.

In Bezug auf den Einfluſs auf Stoffwechsel und Ernährung kommt Dr. Schmidt zu dem Schluſs, daſs Schnelligkeits- und mittlere Dauerübungen (Dauerlauf, Wanderung, Ruderfahrt, Bergbesteigung) beides: Gesamtstoffwechsel und Ernährung heilsam beleben, während bei den Geschicklichkeits- und lokalisierten Kraftübungen die Anregung des Stoffwechsels, der geringeren Muskelarbeit entsprechend, eine geringere ist.

Die Aufmerksamkeitsübungen (Ordnungsübungen mit dem bedächtigen kleinschrittigen Gang und Reigen) sind für die Organthätigkeiten der Lunge und des Herzens, für Muskelarbeit und Stoffwechsel bedeutungslos, sie ermüden und wirken hemmend. Die stete Aufmerksamkeit und Anspannung wirken vermindernd auf den Geist. Für die Kinder sind diese Übungen nach der Meinung Schmidts nichts weiter als eine weitere Belastung der Hirnthätigkeit.

Eine ganz andere Seite der koordinierenden Willensthätigkeit wird ausgebildet durch die Üngen der Schlagfertigkeit (Ringen, Fechten, verwickelter und feiner Lauf- und Ballspiele). Hier tritt eine plötzliche Koordination ein.

Der Verfasser behandelt zuletzt „Das Übungsbedürfnis in den verschiedenen Lebensaltern.“ Er verlangt für die ersten Schuljahre, in denen den Kindern die Atmung durch die Sitzhaltung in der Schulbank beeinträchtigt wird, dem Blutkreislauf die fördernden Einflüsse: tiefe Atmung und reichliche Muskelbewegung, fehlen, das Herz unter erschwerenden Umständen arbeitet, auf die Blutbildung und den Stoffwechsel schlecht gelüftete Schulräume usw. hemmend einwirken, im Freien ausschliefslich Schnelligkeitsübungen und Bewegungsspiele; wenn die Witterung die Benutzung der Turnhalle verlangt, ist er auch mit leichteren Freiübungen und Übungen mit dem Holzstab und Gerätübungen einverstanden.

Auch in den Schuljahren vom 9. bis 14. Lebensjahre behalten die Schnelligkeitsübungen, besonders in der Form des Spiels, ihren Wert. Dazu kommen der sich allmählich steigernde Dauerlauf, Wanderungen, Schwimmen, Eislauf, in der Turnstunde Erzielung guter Haltung, Marschieren, Springen, Hantel- und Eisenstabübungen, an den Geräten leichtere Geschicklichkeitsübungen. Eigentliche Kraftübungen sind noch zu vermeiden. Diese treten erst in der Entwicklungszeit vom 14. bis 20. Lebensjahr in ihr volles Recht.

Zum Schlufs betrachtet Dr. Schmidt auch die Jahre von 20 bis 30, von 30 bis 40 und 40 bis 60. Auch das hier Gesagte ist durchaus beachtenswert.

Der Schrift, deren Inhalt wohl die ausführlichere Besprechung verdient und die freilich auch nicht ohne Widerspruch geblieben ist, sind zwei Tafeln beigefügt. Die erste: „Der Übungswert unserer Leibesübungen“, giebt eine tabellarische Übersicht 1. der allgemeineren, 2. der lokalisierten Kraft-, 3. der Geschicklichkeits-, 4. der Schnelligkeitsübungen, 5. der Dauer-, 6. der Aufmerksamkeits-, 7. der Schlagfertigkeitsübungen in ihrer Einwirkung auf Lunge, Herz, Kreislauf, Stoffwechsel und Ernährung, Nervensystem und Muskeln. Die zweite Tafel: „Übersicht der für die verschiedenen Lebensalter zweckmäfsigsten Leibesübungen“ enthält für die obenbezeichneten Lebensalter von 6 bis 60 Jahren: Übungsbedürfnis, Übungsverbot und Übungsform.

Als von Alfred Mauls „Anleitung für den Turnunterricht in Knabenschulen“ 1876 der erste Teil: „Das Lehrverfahren im Turnunterricht“ erschien, wurde derselbe von den Turnlehrern allerorten sehr günstig aufgenommen. Über die dritte 1883 erschienene Auflage dieses ersten Teils, jetzt mit verändertem Titel *Ziel und Betrieb des Turnens* genannt, äufsert Lion: „Mir ist keine turnmethodische Schrift bekannt, der ich fast von Wort zu Wort gleich zustimme, die ich ohne Vorbehalt so allgemein empfehlen möchte.“ Was in den Jb. 1887, B. 379 über Maul geäufsert worden ist, dafs derselbe zu jenen Männern gehöre, welche nicht den einmal gewonnenen Standpunkt selbstgefällig festhalten, sondern die unablässig weiterstreben, immer wieder Kritik an sich selber üben, ist auch auf die vorliegende vierte Auflage anzuwenden.

Das erste Buch der Anleitung: Wesen und Erfordernisse des Turn-

unterrichts, hat sieben Abteilungen: 1. das Turnziel; 2. die Turnübungen (kurzer und geschichtlicher Rückblick); 3. die Turnräume (wir erfahren, dafs der Turnsaal möglichst 24 m lang und 12 m breit sein soll, Mittelgröfse 22 m zu 11 m und für kleine Schulen 20 m zu 10 m); 4. die Turngeräte (betreffs des Turnens an Bock und Pferd vgl. Jb. 1889 XIV, 8); 5. die Turnzeit (erwünscht sind drei Turnstunden); 6. die Turnschüler (Besprechung der Dispensation vom Turnunterricht, der Turnklassen, der Turnkleidung, M. ist nicht für eine besondere Turntracht, er läfst die Schüler in Hemdärmeln turnen); 7. Turnlehrer. Der Verfasser ist grundsätzlich dafür, dafs nur wirkliche Lehrer den Turnunterricht als Klassenunterricht erteilen. Selbstverständlich müssen sie eine tüchtige Ausbildung für das Turnlehreramt haben. Wünschenswert ist es, wenn akademisch gebildete Lehrer zugleich Turnlehrer sind. Es ist freilich kein leichter Unterricht. Zur körperlichen Ermüdung kommt die Nervenabspannung, teils bewirkt durch das mit dem Turnen verbundene Geräusch, teils durch die gröfsere Mühe des Ordnunghaltens in der ja nicht stillsitzenden Übungsschar, teils aber auch und nicht zum geringsten durch die Besorgnis vor einem ja stets möglichen Unfall beim Turnen. Auch wird immer noch vielfach die Thätigkeit des Turnlehrers beim Publikum und selbst in der Lehrerwelt als eine untergeordnete angesehen.

Das zweite Buch enthält die Grundsätze des Turnunterrichts: 1. die Turnstunde soll ausreichende Bewegung gewähren. Hauptgrundsatz mufs sein, dafs die gegebene Turnzeit richtig ausgenutzt werde und alles Überflüssige, besonders auch Erklärungen usw. fortbleiben und möglichst viel Schüler gleichzeitig turnen. 2. Das Turnen soll gefahrlos sein. Es soll der Übermüdung vorgebeugt werden, es ist die Jahreszeit, in der geturnt wird, bei Auswahl der Übungen zu berücksichtigen, das Turnen im Freien mufs die nötige Begrenzung erhalten, Unfällen beim Turnen soll nach Kräften vorgebeugt werden. Es wird dabei das Springen. besonders das Gerätspringen in den Vordergrund gestellt, auch der Tiefsprung vom Springbrett herab wird hervorgehoben. 3. Das Turnen soll kräftigen; es soll 4. gewandt machen; 5. an gute Körperhaltung gewöhnen; 6. thatkräftig machen; 7. es soll Freude bereiten. Unter anderm wird als zur Vermehrung des Turneifers geeignet hingewiesen auf Musterungen, Prüfungen und Messungen der turnerischen Leistungen, Kürturnen, Turnprüfungen, Schulturnfeste, Turnfahrten, auch auf den Wert turnerischer Fertigkeiten für die Vorkommnisse des Lebens und für den künftigen Wehrdienst. 8. Das Turnen soll an gemeinsame Thätigkeit gewöhnen (an die Unterordnung des Einzelnen unter den Zweck der Gemeinsamkeit, an Zucht und Ordnung durch die Gemeinübungen im Turnen, die Ordnungsübungen insbesondere, durch das Turnspiel, den Wettkampf usw.). — Drittes Buch: „Besondere Unterrichtsmittel im Turnen“: 1. Standort der Schüler und des Lehrers beim Turnen; 2. das Vorturnen; 3. mündliche Belehrungen; 4. das Befehlen; 5. die Beurteilung der turnerischen Leistungen; 6. Wiederholung; 7. die Mithilfe durch Schüler; 8. das Zeitmafs der

Übungen; 9. die besonderen Formen des Übens und der Übungen. Es ist hier ganz besonders beachtenswert, was S. 143 in Bezug auf die leitenden Grundsätze bei der Bildung zusammengesetzter Turnübungen gesagt ist (vgl. auch Jb. 1889 XIV, 9). — Im vierten Buch wird der Betrieb der einzelnen Turnarten ausführlich besprochen: 1. Ordnungsübungen; 2. Freiübungen und Übungen mit Handgeräten; 3. Springübungen an den Geräten. S. 203 sagt der Verfasser mit vollem Recht, dafs die Übungen im Gerätspringen am Bock, Pferd und Sprungkasten sich wie keine anderen für Erziehung der Schüler zur Gewandtheit, zu mutigem und besonnenem Benehmen eignen. Und in einer Fufsnote bemerkt er, dafs seit der Entfernung des Sprungkastens und der Beschränkung des Turnens an Bock und Pferd auf Veranlassung der Ärzte (Jb. 1889 XIV, 8) der Wagemut und die Entschlossenheit der Schüler sich anscheinend gemindert haben. „Wenn sich“, fügt Maul warnend hinzu, „dies künftig noch in deutlicherer Weise bestätigen sollte, so würde dies den Ärzten, die die erwähnten Verfügungen der badischen Oberschulbehörde veranlafst haben, eine grofse Verantwortlichkeit mindestens gegenüber der Wehrtüchtigkeit unseres Volkes aufbürden.“ 4. Betrieb der Stützübungen; 5. der Hangübungen; 6. der Gesellschaftsübungen, deren Kern und Mittelpunkt das Turnspiel bildet; aber auch Wettkämpfe im Ringen und Pyramidenstellen und dergl. gehören dahin. — Das fünfte Buch endlich enthält Lehrpläne für den Turnunterricht.

Über das *Hilfegeben beim Turnen an den Geräten in Turnvereinen und Schulen* hat L. Schützer ein Buch veröffentlicht, das, durch zahlreiche Abbildungen veranschaulicht, Hilfestellungen und Hilfegebungen bei den Übungen an den verschiedensten Turngeräten in klarer und leichtverständlicher Darstellung erläutert. Es sind besonders die Übungen am Reck, an den Schaukelringen, am Barren und Pferd berücksichtigt. Doch auch andere Geräte, die Leitern, Stangen, Klettertaue, Bock, Springen sind nicht unbeachtet gelassen. Bei den Abbildungen konnte die Hilfestellung und das Halten der turnenden Schüler seitens der Helfenden zum Teil energischer dargestellt werden. Auch wird man manche Hilfe im Grunde für nicht nötig halten, aber schliefslich möchte man doch keine Figur missen. Es ist ein aus eigener reicher Praxis hervorgegangenes Buch, das jedem, besonders aber dem angehenden Turnlehrer angelegentlich zu empfehlen ist.

Als die *Turnübungen des gemischten Sprunges* von J. C. Lion 1866 erschienen, erregten sie bei den Turnern Erstaunen und Beifall. Zum ersten Male wurde einer einzelnen turnerischen Übungsgattung eine so erschöpfende Monographie gewidmet. Zwar gab es bereits aus früherer Zeit ausführliche Darstellungen gerade des Pferdspringens oder Voltigierens, auch von Vieth und GutsMuths, von letzterem in der zweiten Auflage seiner „Gymnastik für die Jugend“, dann von Jahn in seiner „Deutschen Turnkunst“ und von Späteren; es fehlten auch die Abbildungen nicht und die Eiselenschen (vgl. Jb. 1889 XIV, 11) sind noch jetzt wertvoll — aber hier

war ein wahres Füllhorn von Abbildungen ausgeschüttet. Nicht ohne Absicht heifst daher der Titel des Buchs weiter: „dargestellt in Bild und Wort". Auf die Bilder war also ein besonderer Wert gelegt und mit Recht; auch ohne den erläuternden Text, allein durch die Abbildungen wäre das Buch in der Hauptsache schon verständlich gewesen.

Es ist also kein praktisches Turnlehrbuch im gewöhnlichen Sinne, sondern, wie gesagt, eine Monographie, die eine besondere Turngattung in allen ausführbaren Formen nahezu erschöpft und somit die feste technische Grundlage giebt, auf der sich jedes Turnbuch für diese Übungen aufbauen mufs. Erst wenn alle Turnarten in derselben Weise, in Bild und Wort bearbeitet sein werden, wird ein wirklich umfassender Überblick über das ganze Turngebiet möglich, und dann kommt es bei Bearbeitung eines Turnlehrbuchs nur darauf an, das für den Zweck desselben Dienliche mit sicherem Verständnis aus der unbeschränkt gebotenen Masse des Stoffes auszuwählen.

Nicht weniger klar als in seinen, von ihm selbst entworfenen Figuren ist Lion in der Erklärung der Übungen, wenn man sich erst an seine knappe Ausdrucksweise gewöhnt hat.

Die Übungen des „gemischten Sprunges" sind solche Übungen, bei denen eine Verbindung von Stemmübungen oberer und unterer Glieder durch Stützen und Sprung stattfindet. Es giebt zwei Arten der gemischten Sprünge: solche, bei denen die Hände ihren Halt an einem feststehenden, und solche, bei denen sie den Halt an einem beweglichen Gerät finden. Der Gebrauch des ersteren begründet die Turnart des Pferdspringens, der des letzteren die des Stabspringens.

Bei weitem den gröfsten Raum nimmt selbstverständlich das „Springen am Pferd" ein. Eine Einleitung geht voraus, die zunächst geschichtliche Angaben enthält, in der dann das Turngerät beschrieben und von den Hilfen und Helfern bei der Ausführung der Übungen gesprochen wird.

Die Übungen beginnen mit Aufstellung einer Folge von ausgewählten Übungen, die Lion eine Schule nennt. Es folgen dann „Übersichten", als Stoff zur Erweiterung der in die Schule aufgenommenen Übungen, dem sich „das Springen an dem mit hohem Kopf" und das Springen an dem mit einer Längenpausche versehenen Pferd anreihen. Bis dahin enthält das Werk 230 Figuren.

Es reiht sich an das „Springen am lebendigen Pferde"*), das „Tischspringen", das „Springen am Kasten", am „Springreck", das „Bockspringen", „Gesellschaftsspringen", das „Springen am Balken", das „Stabspringen" und ein sehr sorgfältiges alphabetisches Verzeichnis der Abkürzungen und Worterklärungen.

In dem Jb. 1887 B 376 ist die zweite Auflage von Puritz' *Handbüchlein turnerischer Ordnungs-, Frei-, Hantel- und Stabübungen* be-

---

*) Dasselbe wird z. B. in der Hauptkadettenanstalt zu Lichterfelde mit gutem Erfolg gepflegt.

sprochen; die dritte Auflage von 1892 (bereits 1891 abgeschlossen) enthält einige neue Übungsgruppen und Figuren. Auch sind manche Zeichnungen der früheren Auflagen durch bessere ersetzt. Dem Büchlein kann sich in Brauchbarkeit kein anderes zur Seite stellen.

Wie Puritz „Handbüchlein“ steht auch unter dem Einflusse Lions das *Keulenschwingen in Wort und Bild usw.* von H. Wortmann.

Bereits in der 1. Auflage seines Volksturnbuches 1863 hatte Ravenstein Keulenschwingen mit aufgenommen; er forderte 1864 in der Turnzeitung die Turner Deutschlands zu ausführlicherer Bearbeitung dieser Übungen auf. Auf Lions Anregung machte sich Wortmann an die Arbeit, die nur langsam reifte. Inzwischen erschien 1878 in Chicago ein „Illustrierter Leitfaden für das Keulenschwingen“, welchen W. benutzen konnte, wie schon vorher eine Abhandlung Lions vom Jahre 1872, im Anschlufs an die Berichterstattung über das IV. Allgemeine deutsche Turnfest zu Bonn. Eine 1884 erschienene Anleitung „Das Turnen mit der Keule“ von M. Zettler ging von anderem Standpunkt aus als W. Unbeeinflufst davon erschien nun Wortmanns Buch über das Keulenschwingen in erster Auflage 1885. Die vorliegende zweite ist etwas erweitert. Zur weiteren Verbreitung des Keulenschwingens in Deutschland gab die Vorführung der Engländer 1872 in Bonn, besonders aber auf dem IV. Allgemeinen deutschen Turnfest zu Frankfurt a. M. den Anstofs. In der Kgl. Zentralturnanstalt in Berlin wurde bereits Anfang der fünfziger Jahre von dem Unterrichtsdirigenten Major Rothstein das Keulenfechten gelehrt. 1889 wurde das Keulenschwingen in der aus der Zentralturnanstalt hervorgewachsenen Turnlehrerbildungsanstalt eingeführt. Im Frühjahr 1890 in der Schlufsvorstellung Seiner Majestät dem Kaiser vorgeführt, erregte dasselbe dessen lebhaftes Interesse. Die Übungen waren ihm aber nicht unbekannt. Er, der Kaiser, nahm selbst eine Keule in die Hand, machte einige Bewegungen mit ihr, sprach sich über die Bedeutung dieser Übungen aus und ermahnte sie fleifsig zu üben. Die Übungen werden jetzt vielfach in den Schulen getrieben.

Jenes Wortmann'sche Buch beginnt mit einer umfänglichen Einleitung. Der erste Abschnitt derselben enthält eine wertvolle „Geschichte der Keule“, in der besonders auch auf die Keule als Waffe der Naturvölker hingewiesen wird; der zweite Abschnitt behandelt „Form und Gewicht“ der Keule; der dritte den „Schwerpunkt der Keule, die Schwungkraft und den Schwungtakt“; der vierte spricht über den „gegenwärtigen Zweck des Keulenschwingens“; der fünfte über das Verhalten; der sechste über die Kleidung beim Keulenschwingen; der siebente bespricht „Methodisches“; der letzte, achte, giebt Worterklärungen. Die nun folgende „Vorschule“ enthält allgemeine Vorbereitung, dann Schwingen, Armkreisen usw. Nun kommen die eigentlichen Übungen, auch hier wieder beginnend mit „allgemeiner Vorbereitung“ und dann in gröfster Mannigfaltigkeit, aber streng systematisch geordnet, das Schwingen mit einer Keule, mit zwei Keulen Armkreisen, Handkreisen, Verbindungen zwischen Arm- und Handkreisen

dann auch Stofsen, Hiebe, Schleudern mit einer Keule. Eine „Beispielsammlung von reigenartigen Übungen mit Keulenschwingen für das Vereins- und das Schulturnen“ schliefst das Buch, dessen zahlreiche Abbildungen ebenfalls von Lion entworfen sind. Auf die Schlufszeichen unter den einzelnen Abschnitten ist noch besonders aufmerksam zu machen, da sie getreue Abbildungen von 34 in Gebrauch gewesenen oder noch befindlichen Keulen, Kolben, Morgensternen sind.

Eine Monographie sind auch die *Übungen im Hang an der wagerechten Leiter* von Lukas. Die Übungen, systematisch geordnet, bieten einen grofsen Reichtum von Bewegungsformen.

Von den Turnlehrbüchern sei zunächst der 2. Teil des *Handbuchs für Turnlehrer und Vorturner* von W. Frohberg genannt. Es enthält aus dem Gesamtgebiet des Gerätturnens 332 Übungsbeispiele oder Übungsgruppen. Welcher Art dieselben und wie sie zusammengesetzt sind, ist in dem Jb. 1889 XIV 9 des näheren dargelegt. Die 5. Auflage beweist, wie beliebt jetzt solches Gruppenturnen ist.

Von Hans Mayr ist der 2. Teil der *Unterrichtspläne für den Turnbetrieb an den bayerischen Mittelschulen* erschienen. (Der erste Teil erschien 1888.) Sie enthalten den Stoff für die vier oberen Klassen. Zunächst wird das Klassenziel angegeben, dann der Unterrichtsstoff auf die einzelnen Turnstunden verteilt. Für jede Klasse werden 80 Stunden gerechnet. Es ist nicht ohne Bedenken, den Turnstoff so im voraus an die einzelnen Unterrichtsstunden zu binden; wenigstens ist es nicht leicht, wenn Stunden, die man mit in Berechnung gezogen hatte, ausfallen, die für dieselben bestimmten Übungen anderweit unterzubringen. Mit dem Übungsstoff selbst kann man im ganzen einverstanden sein; aber manche Übung dürfte kaum als Gemeinübung von allen Schülern auszuführen sein, Einzelne zusammengesetzte Übungen, besonders am Barren, erscheinen für das Schulturnen etwas gekünstelt.

Zum besseren Verständnis des *Leitfadens für das Gerätturnen an höheren Schulen* von Johannes Vollert ist zunächst dessen Aufsatz in Heft XXII der Lehrproben und Lehrgänge von Frick u. Meier *Allgemeineres und Spezielleres zum Turnunterricht* in Betracht zu ziehen.

An der Hand Herbarts will der Verfasser zu zeigen versuchen, dafs dessen Prinzipien für den wissenschaftlichen Unterricht auch im Turnunterricht zur Anwendung gebracht werden können, und zwar beschränkt er sich für diesmal auf das Turnen an Geräten, da dies bei jedem Turnen, zumal bei dem Schulturnen, doch immer die Hauptsache bleiben müsse; damit erhebt V. einen Protest gegen diejenigen höheren Lehranstalten, an welchen die Frei- und Ordnungsübungen bezw. das Turnen mit Geräten (Eisenstab, Hantel u. dgl.) noch eine übermäfsig grofse Zeit beanspruchen, die in keinem Verhältnis stehe zu dem von ihnen geschaffenen Nutzen. „Jeder, der Gelegenheit gehabt hat, einen Turnbetrieb mit zu vielen Freiübungen kennen zu lernen, wird gesehen haben, welch erschlaffenden Einflufs dieses Nimium auf den frischen Sinn der Schüler ausübt. Es

liegt etwas Maschinenmäſsiges in allem Gruppenturnen; der einzelne muſs sich zwar mühen, schnell und kräftig die Übung auszuführen, aber er wird sich des Geleisteten bei weitem weniger bewuſst, weil er in der Gesamtheit verschwindet. Die Einzelübung am Gerät, wobei eine Mehrheit dem Turnenden zuschaut und ihn beurteilt, wo in viel höherem Maſse die Kraft, die Gewandtheit, der Mut, das Selbstvertrauen und mit dem Ehrgefühl die Freudigkeit erwachsen, muſs immer der Kern des gesamten deutschen Turnens bleiben.“ Es sei den hier ausgesprochenen Ansichten zum richtigeren Verständnis gleich hinzugefügt, daſs Vollert nur Riegenturnen im Auge hat und zwar solches, das sich auf alle Klassen erstreckt, also ein Turnen unter Vorturnern von Sexta an, wie es am Gymnasium zu Schleiz besteht, an welchem in je zwei Wochenstunden Quarta bis Sexta (*παῖδες*), und in zwei anderen Prima bis Tertia (*ἔφηβοι*) turnen, also im ganzen nur 4 wöchentliche Turnstunden gegeben werden. Bei diesem Turnbetrieb, der an der gröſsten Mehrzahl der höheren, ja aller Lehranstalten dem Klassenturnen, zum mindesten in den unteren und mittleren Klassen, mit Recht hat weichen müssen, ist es im Grunde selbstverständlich, daſs Frei-, Ordnungs- und Handgerätübungen zurücktreten. Denn erfahrungsmäſsig sind Vorturner, also Schüler, mit sehr wenigen Ausnahmen, nicht befähigt, Frei-, Ordnungs- und Handgerätübungen in der rechten Weise zu befehligen.

Mit der Auswahl der Übungsgeräte für die einzelnen Klassen wird nicht jeder Lehrer einverstanden sein, der die Kletterstangen bereits der Sexta, das Pferd erst Ober-Tertia oder vielleicht erst Sekunda zuweist, und auch die Übungen am Springkasten und besonders die Tiefsprünge nicht missen will.

Das Turnen, will Vollert, soll immer ein Schulturnen bleiben; keine Kunststücke, aber auch keine ängstliche Errichtung zu enger Schranken, wenn der Thatendrang körperlich besser beanlagte Schüler, sich zu höherer Fertigkeit zu entwickeln, antreibt.

An einigen gut ausgewählten Beispielen an Reck, Barren und Pferd führt V. uns den bekannten (Herbartischen) Weg von der Vorbereitung über die Darbietung und Verknüpfung zur Zusammenfassung und Anwendung. Die Ausführung ist lehrreich und erscheint wohlgelungen.

Das Heft XXX enthält den von Vollert zusammengestellten Übungsstoff von Sexta bis Sekunda (die Primaner sind zum gröſsten Teil Vorturner; die nicht zu diesem Amt geeigneten turnen in einer niederen Abteilung mit solchen, die auf gleicher Stufe des Könnens stehen).

Die einzelnen Turnstufen sind nach den Klassen bezeichnet. Die Übungen zeichnen sich durch Einfachheit nicht unvorteilhaft aus. Nich verständlich ist aber die kurze Behandlung des Springens. Es werden die Übungen am Freischwingel nur angedeutet, Sturmspringen ist wie das Tief springen ganz unberücksichtigt geblieben. Der Übungsstoff ist, wie er wähnt, als besonderer Leitfaden für das Gerätturnen der höheren Schulen besonders herausgegeben.

W. Meyer hat in seinem *Merkbüchlein für das Gerätturnen in höheren Lehranstalten* den Turnstoff ebenfalls streng methodisch geordnet, aber so, dafs von Sexta bis Obertertia ein Klassenturnen und aus der Sekunda und Prima ein Riegenturnen in vier Stufen (den vier Jahrgängen entsprechend) angenommen wird. Für die Riegeneinteilung in den oberen Klassen soll die turnerische Leistung der Schüler, jedoch mit möglichster Berücksichtigung der Klassenzusammengehörigkeit mafsgebend sein. Durch römische Ziffern vor den Übungen werden die betreffenden Vierteljahre des Schuljahres bezeichnet. Manche Übungen, wie der ganze Riesenschwung am Reck, die Grätsche über das Reck, sind nicht ohne Bedenken, da beim Mifslingen der Übungen, selbst bei sorgfältiger Hilfegebung, ein Unfall nicht ausgeschlossen ist. Auch das Gehen im Handstehen auf dem Barren sollte man den Turnvereinen überlassen.

Theodor Schmidt hat *Übungstabellen für das Gerätturnen der höheren Schulen* zusammengestellt. Das Buch ist nicht nur für den Turnlehrer, sondern auch besonders für die Vorturner bestimmt; der Stoff ist auf 3 Stufen: Unter-, Mittel- und Oberstufe verteilt. Die Oberstufe (I) soll alle Übungen, die Mittelstufe (II) auch die der Unterstufe (III), und diese nur die mit III bezeichneten Übungen ausführen. Die Einrichtung des Buches ist so, dafs in tabellarischer Form erst die laufende Nummer der Übungen, dann die Stufe, darauf z. B. beim Reck die Höhenlage der Stange, beim Bock seine Stellung (lang oder breit gestellt) und Höhe angegeben wird. Es folgen die Benennung der Übungen, die Zahl der Hilfestehenden (ob einer oder zwei oder drei), ferner in Ermangelung eigener Abbildungen die Angabe der Figur der betreffenden Übung in Puritz' „Merkbüchlein für Vorturner“; darauf folgen Bemerkungen über Befehl, Hilfen, über die Übungen und schliefslich eine Kolumne, die zu einem Vermerk des Vorturners frei gelassen ist. Diese Anordnung hat etwas Überraschendes, sie ist ungewöhnlich, aber nicht ohne Vorzüge. Man wird aber nicht mit allen Übungen einverstanden sein, so mit den letzten Übungen auf dem Sturmspringel, ebenso an den Schaukelringen; die Gefahr des Mifslingens ist gegenüber dem turnerischen Wert zu grofs.

Als-Beilage zum Programm des Realgymnasiums zu Frankfurt a. O. haben die Turnlehrer mit Berücksichtigung der dritten Turnstunde einen *Lehrplan für das Turnen* ausgearbeitet, aber nur bis Untersekunda, da in den beiden oberen Klassen Riegenturnen stattfindet. Die Übungen erscheinen zum Teil zu schwer für die Gesamtheit der Schüler in den einzelnen Klassen, z. B. am Barren. Ein „Taktlauf“ bis zu 3 Minuten ist den Sextanern kaum zuzumuten; der Ausfall bei den Freiübungen könnte schon in Quarta vorgenommen werden; Rumpfkreisen ist keine schöne Übung. Die Übungen am Pferd sind den oberen Klassen vorzubehalten; frühestens dürften sie in Obertertia vorgenommen werden; für Quarta und Tertia eignet sich besser der nicht mit aufgenommene Springkasten; an dem kann man auch zuerst den „Riesensprung“, d. h. den Längensprung üben.

Übungsbeispiele aus dem Geräteturnen für die Volksschule und die unteren Klassen der Mittelschule hat Ed. Kuffner zusammengestellt. Es sind 159 Beispiele von Übungen am langen Schwungseil, Springel (Sturmspringel), Schwebebaum (Stemmbalken), an den Kletterstangen (dem senkrechten Tau), am Rundlauf, der wagerechten und schrägen Leiter, dem Pferd, Bock, Barren, Reck.

Es ist eine gut geordnete Zusammenfassung von Übungen in Ausführung eines bestimmten Themas, die in der Gesamtheit die an jedem Gerät vorzunehmenden Übungen bieten. Die Pferdübungen könnten am besten fortbleiben.

Wenn auch nicht streng hierher gehörig, mögen doch wegen ihrer Tüchtigkeit und Brauchbarkeit auch für die unteren, zum Teil selbst für die mittleren Klassen der höheren Lehranstalten, zwei für die Volksschule bestimmte Schriften hier wenigstens erwähnt werden, nämlich: *Lehrgang für das Knabenturnen in Volksschulen* von Alfred Böttcher und *Turn- und Spielbuch für Volksschulen*, herausgegeben vom Münchener Turnlehrer-Verein.

Beide Lehrbücher gehen weit über die Grenze der Mittelmäfsigkeit hinaus, sind mit grofser Sorgfalt gearbeitet und bieten einen überreichen, kaum zu überwältigenden Lehrstoff. Das Böttcher'sche Buch lehnt sich zum Teil an die von dem Hannover'schen Turnlehrer-Verein bereits in Arbeit genommene Verteilung des Übungsstoffes auf die verschiedenen Altersstufen an. Das Münchener, aus drei Teilen bestehende Buch hat verschiedene Verfasser; ihre Arbeiten sind dann einer sachgemäfsen und fachmännischen Durchsicht unterzogen worden.

Bei Rudolf Lion in Hof erschienen in einzelnen Heften *Reigen für das Turnen der Knaben, der Mädchen und Erwachsenen*. Es verdient hier Erwähnung im II. Heft der Stabreigen mit Gesang für Turnvereine und gröfsere Schüler von L. Schützer; im V. Heft der Keulenreigen von H. Wortmann; im VI. ein Marschreigen mit Stäben und ein Laufreigen von August Erbes; im VII. der Keulenreigen für Turnvereine von Gottlob Preller.

Aus der umfänglichen Schrift von A. Rietmann: *Reigentänze* machen die Fechterreigen und die Waffentänze Anspruch auf Beachtung. Bei besonderen Gelegenheiten lassen sich dieselben turnerisch verwerten.

Das *Deutsche Ringbüchlein* von Dr. E. Witte soll in deutschen Turnerkreisen aufs neue das Verständnis und Interesse für jenen edlen Zweig der Leibesübungen" erwecken, der im Begriff sei, "zu verfallen und zu verrohen". Der Hauptgrund dieser traurigen Thatsache sei, dafs es an einer brauchbaren Anleitung, an einem Lehrbuch des deutschen Ringens fehle. Der eigentliche Grund ist aber doch wohl ein anderer. Kein Kundiger wird die gewaltige Kraftentwicklung beim Ringen und dessen Einflufs auf die Muskelentwicklung in Abrede stellen und der Turnlehrer am wenigsten; aber wie viele der letzteren wollen denn die Verantwortung übernehmen für den Fall, dafs beim Ringen sich ein Unfall ereignet. Das

ist wohl der Hauptgrund, dafs das Ringen in den Schulen weniger gepflegt wird. Denn auch beim zahmsten Ringen ist ein unglückliches Hinfallen möglich. — Der Verfasser spricht in der Einleitung von deutschem und schweizerischem Ringen (oder Schwingen) und giebt dann die Regeln des ersteren an, sich dabei auf die Bestimmungen für das Ringen auf den deutschen Turnfesten beziehend. Nach der „theoretischen Vorbemerkung“ mit der Erklärung der verschiedenen Griffe und Schwünge werden, durch treffliche Abbildungen veranschaulicht, „Angriff und Verteidigung“; die einzelnen Schwünge: die „freien Schwünge“, die „Aufhebschwünge“, die „Stützschwünge“, die „Bodenschwünge“ in klarer und verständlicher Weise erläutert. „Methodisch-praktische Wünsche“ schliefsen die Schrift ab, die allen zu empfehlen ist, welche das Ringen als edle Kunst kunstgerecht lehren und betreiben wollen.

Auch das Fechten ist in der Litteratur der beiden letzten Jahre vertreten. Auf die *Anleitung zum Betrieb des Stofs- und Hiebfechtens in Turnvereinen usw.* von Karl Pernie aus dem Jahre 1891 sei nachträglich hingewiesen. Besondere Beachtung verdient die *Deutsche Stofsfechtschule usw.* vom Verein deutscher Fechtlehrer. Bekanntlich ist das Stofsfechten zum Ernstkampf auf den deutschen Hochschulen nicht mehr üblich; es wird aber nicht allein von den Offizieren gepflegt, sondern ist auch als treffliche gymnastische Übung an den höheren Lehranstalten gestattet (vgl. Jb. 1891 XIV, 15). Die vorliegende Schrift behandelt die von Johann Wilhelm Kreufsler begründete und von seinem Sohn Wilhelm, von Kahn, Roux und anderen gelehrte Stofsfechtkunst in ihrer vollen Reinheit und unterscheidet sich nicht unwesentlich von den jetzt gelehrten Stofsfechtschulen. Zahlreiche Abbildungen erläutern den Text. — Auch Heideckers *Mittelrheinische Stofsfechtschule* ist nicht zu übersehen.

Das Schwimmen gewinnt immer mehr Boden bei Schülern (und Schülerinnen) und Erwachsenen. Im Jahre 1892 war nach der vom Kgl. preufs. Unterrichtsministerium veranstalteten Statistik des Turnens an den höheren Unterrichtsanstalten in Preufsen an 457 Anstalten den Schülern Gelegenheit geboten, schwimmen zu lernen; an 73 Anstalten stand das Schwimmen in Beziehung zu den Schuleinrichtungen, an 15 erteilte ein Lehrer der Schule selbst den Schwimmunterricht.

Ein kleines Schriftchen von Wieting, *Schwimmschule*, enthält eine kurze Anleitung zum Schwimmen, Baderegeln und Anleitung zur Lebensrettung aus Wassersgefahr.

Eine eigene Zeitschrift *Schwimmsport*, herausgegeben vom Berliner Schwimmerbund, besteht seit 1893. Auch ist ein besonderer *Wassersport-Almanach für 1893* herausgegeben worden.

Seit Jahren pflegen einzelne Schüler auch den *Rudersport*, so z. B. die Schüler des Gymnasiums zu Rendsburg, des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums zu Berlin, des Gymnasiums zu Neuwied. Der letztere Schüler-Turn- und Ruderverein giebt regelmäfsige gedruckte Jahresberichte über seine Thätigkeit heraus.

Es sei nun auch des Schneeschuhlaufens gedacht. Die Schrift, *Das Schneeschuhlaufen* von O. Vorwerg teilt Näheres über diesen, in Deutschland wenigstens, verhältnismäfsig neuen Sport mit. Das Schneeschuhlaufen der nordischen Völker kannte man ja schon seit langer Zeit. Vorwerg bezeichnet das Schneeschuhlaufen als vortreffliches Erziehungsmittel für die Jugend. In ihm sei eine Fülle wertvollster Rückwirkungen auf Geist, Gemüt und Leib gegeben, ganz besonders in Hinsicht auf Stählung des Mutes, der Entschlossenheit, der Unverzagtheit usw. Die Schrift behandelt: die „Ausrüstung", das Schneeschuhlaufen selbst, seine Verwendbarkeit und giebt einen kurzen Beitrag zur Geschichte desselben in Deutschland. Der *Tourist*, Illustrierte Zeitschrift für Touristik und Schneeschuhsport, enthält ausführliche Artikel über das Schneeschuhlaufen mit guten Abbildungen. Auch die Artikel der „Täglichen Rundschau" 1893, No. 1 und im „Turner" 1893 verdienen Beachtung.

Über *Schulausflüge* schreibt einen lesenswerten Aufsatz Vollert. Er erwähnt, dafs seit dem Erlafs des Ministers von Gofsler vom 27. Oktober 1882, in dem auch die Turnfahrt empfohlen werde, eine grofse Anzahl von Schulmännern zu Gunsten derselben das Wort ergriffen hätten, wie Schiller in seinem „Handbuch der Pädagogik", Beust in den „Pädagogischen Schulreisen" usw., vor allen Bach. Vollert legt nun dar: 1. Warum die Schulausflüge der Erziehung heilsam, und 2. wie sie zu gestalten und in welchem Umfange sie anzuwenden sind, damit sie der Erziehung heilsam werden.

Man kann allem beistimmen, was V. sagt, nichts Wesentliches ist übersehen. Ganz besonders ist zu beachten, was er über mehrtägige Turnfahrten äufsert, die Vollert mit Männern wie Bach, Steinbart, Fleischmann, Spranck für erspriefslich hält und die man auch sehr billig einrichten kann, sodafs sie die Eltern nicht zu sehr belasten.

(Als Beleg diene z. B. die Schilderung einer Schülerreise von Danziger Gymnasiasten nach dem Riesengebirge in der Monatsschrift für das Turnwesen 1892, S. 310.)

Dr. Oswald Reisserts *Kurze Wanderregeln für ein- und mehrtägige Schüler-Turnfahrten* geben praktische Winke und Belehrung.

Und nun sei auch aus dem Jahre 1892 jene *Erste deutsche Meer-Turnfahrt zum Hellespont*, die unter diesem Titel von C. Kallenberg, und unter dem Titel: *Die erste deutsche Turnfahrt nach dem Orient* von Dr. Hoffmann, und als *Erste Meerturnfahrt deutscher Turner nach dem Orient* von Paul Benndorf geschildert ist.

Von dem Direktor der Kgl. Turnlehrerbildungsanstalt in Dresden, W. Bier, angeregt, fuhren 400 Teilnehmer und Teilnehmerinnen vo Triest über Athen und Ilios nach Konstantinopel und über Smyrna un Cattania auf Sizilien zurück. In Athen von dem dortigen Turnverein herzlich empfangen, zeigten die deutschen Turner unter grofsem Beifa ihre Künste am Reck und Barren. In Konstantinopel, wo der deutscl Turnverein die Turnfahrer begrüfste, fand ebenfalls ein Turnen statt; d

von den Turnfahrern mitgebrachten Turngeräte wurden dem dortigen Turnverein zum Geschenk gemacht.

Die drei Schilderungen der Fahrt sind lebendig und anschaulich; die Hoffmannsche teilt den Inhalt des geführten Tagebuchs mit. Benndorf bietet Ansichten, die er selbst photographisch aufgenommen, und giebt begeisterte Stimmungsbilder, während Kallenberg in der ersten Abteilung seiner Schrift als „Vorbereitung“ den Aufsatz wiedergiebt, den er in der Turnzeitung über Korfu, Ithaka, Olympia, Korinth, Athen, Ilios usw., welche Orte er aus seinen früheren Reisen genau kannte, vor Antritt der Fahrt hatte erscheinen lassen.

Zum Schlufs sei noch des *Handbuchs der deutschen Turnerschaft* gedacht. Es ist dies von Dr. Goetz trefflich redigierte Handbuch durchaus empfehlenswert. Aufser dem statistischen Material enthält es auch eine kurze geschichtliche Entwicklung des Turnens.

III. Das Turnspiel.

Die „Spielbewegung“ war infolge der thatkräftigen Wirksamkeit des Zentral-Ausschusses (vgl. Jb. 1891. XIV, 19), ganz besonders aber der Unermüdlichkeit des Vorsitzenden, Abgeordneten von Schenckendorff, dessen Begeisterung für die Jugend- und Volksspiele belebend und anregend nicht allein auf die Mitglieder des Zentral-Ausschusses, sondern auch auf die Behörden und städtischen Verwaltungen einwirkte, in feste Bahnen geleitet.

Zunächst wurde ein Organ für Mitteilungen und Aufsätze, die zu den Bestrebungen des Ausschusses in Beziehung standen, geschaffen. So erschien (als erstes Jahrbuch, doch noch nicht mit diesem Titel) 1892 die Schrift *Über Jugend- und Volksspiele*, herausgegeben von E. von Schenckendorff und Dr. med. F. A. Schmidt. Die Schrift enthält den in dem Jb. 1891, XIV, 19 erwähnten Aufruf und die Bildung und Organisation des Zentral-Ausschusses. Die Anordnung des Buchs ist folgende. A. Theoretischer Teil: „Der erziehliche Wert der Jugendspiele“ von Prof. Dr. Koch in Braunschweig; „Die sittliche und physiologische Bedeutung der Bewegungsspiele“ von Prof. Dr. E. Angerstein in Berlin; „Turnen und Spiel“ und „Bewegungsspiel und Lungenentwicklung“ von Dr. F. A. Schmidt in Bonn; „Der Spielkanon“ von Direktor Dr. J. C. Lion in Leipzig; „Schriften über die Jugend- und Volksspiele“ von Prof. Eckler in Berlin. — B. Geschichtlicher Teil: „Zur Geschichte der Jugend- und Volksspiele“ von Turninspektor Hermann in Braunschweig; „Die olympischen Spiele der Griechen“ von Gymn.-Oberlehrer Dr. Thümen in Stralsund; „Die Spiele in England“ von Konrektor Raydt in Ratzeburg; „Die Frage der Körperbildung, ins-

besondere der Jugendspiele auf der Berliner Schul-Konferenz" von Euler in Berlin. — C. Praktischer Teil. Derselbe enthält unter anderem „Die für die Einführung der Bewegungsspiele in der Schule mafsgebenden Grundsätze" von Direktor Dr. Eitner in Görlitz; „Über das planmäfsige Verfahren bei Einführung der Bewegungsspiele" von Dorner in Berlin; „Die Jugendspiele in Görlitz und in Hannover" von Eitner und Oberturnlehrer Böttcher in Hannover; „Der öffentliche Volksspielplatz in Freiburg in Br., eine Vereinseinrichtung" von Prof. von Philippowich in Freiburg i. Br.; „Über Wanderfahrten" von Direktor Bier in Dresden; „Über die Ausbildung von Lehrern in den Jugend- und Volksspielen in Görlitz und Berlin" von Eitner und Angerstein; „Gymnasiasten-Vereinigungen zur Pflege von Leibesübungen" von Gymnasial- und Turnlehrer Wickenhagen in Rendsburg. — D. Arbeitsplan und Organisation des Zentral-Ausschusses.

Der Inhalt der Aufsätze ist möglichst zusammengedrängt.

Der zweite Jahrgang des Jahrbuchs über *Jugend- und Volksspiele* 1893 mit reicherem und ausführlicherem Inhalt enthält: I. „Die Jugend- und Volksspiele in der Praxis". Allgemeineren Inhalts sind die Aufsätze: von Prof. Dr. Angerstein in Berlin „Die germanischen Volksspiele"; von Dr. Goetz in Leipzig „Volkstümliche Leibesübungen als Ergänzung der Schulspiele" und „Die Leibesübungen im Lehrplane der Fortbildungsschule"; von Raydt „Gesundheit und Freude im Winter".

Auch der Aufsatz von Dr. Reinhardt in Berlin „Der akademische Turnverein zu Berlin und seine Spiele in Schönholz" verdient besondere Beachtung. Die übrigen Aufsätze besprechen den „Bonner Verein für Körperpflege in Volk und Schule" von Dr. Schmidt; „Die Spiele in Berlin" (städt. Turnwart Schröer); in Braunschweig (Koch); in Breslau (Dirigent des städt. Turnwesens Krampe); Frankfurt a. M. (Turninspektor Weidenbusch); München (Stadtschulrat Dr. Rohmeder); Reichenbach in Schlesien (Direktor Prof. Dr. Weck); Strafsburg i. E. (Prof. J. Euting und Redakteur A. Klatte); Das Paulinum des Rauhen Hauses zu Hamburg-Horn (Raydt); „Ein Tag im Seminar zu Oranienburg" (Raydt); „Die Volksspiele in Magdeburg" (Stadtschulrat Platen); die Spielplätze: in Berlin (Schröer), Bonn (Schmidt), Görlitz (Eitner), Hannover (Böttcher), Königsberg i. Pr. (Stadtschulrat Dr. Tribukait). „Über die selbständige Herstellung von Spielgeräten" von Wickenhagen. Dieser berichtet auch über die deutschen Spielkurse des Jahres 1892. Es fanden solche Kurse in Berlin, Bonn, Braunschweig, Görlitz, Hannover, Rendsburg, Barmen und Gelsenkirchen (die beiden letzteren Privatkurse) für Lehrer statt.

Eine sehr bedeutende statistische Arbeit bildet den II. Teil der Schrift *Die Ergebnisse der Umfrage über das Jugend- und Volksspiel in den deutschen Städten im Jahre 1892* von Dr. Viktor von Woikowsky-Biedau, aufserordentlichem Mitgliede des kgl. preufsischen statistischen Bureaus.

Die Arbeit beginnt mit einem allgemeinen Überblick. Im Jb. 1891 XIV, 21 ist die Anfrage an die deutschen Städte betreffs des Jugendspiels vom Jahre 1890 besprochen worden. Am 15. Januar 1892 erliefs der Vorstand des Zentral-Ausschusses unter gleichzeitiger Übermittelung der Schrift „Über Jugend- und Volksspiele“ ein Schreiben an die höheren Schulen Deutschlands mit der Bitte um Förderung der Bestrebungen des Zentral-Ausschusses und mit Hinweis auf die bereits abgehaltenen und die für 1892 in Aussicht genommenen Lehrer-Spielkurse, und mit der Mitteilung, dafs an die Landesunterrichts-Verwaltungen, Provinzial-Schulkollegien, Regierungen und Magistrate der Städte bis zu 5000 Einwohnern das Gesuch ergangen sei, die Absendung der Lehrer zu solchen Kursen in Erwägung zu nehmen und die erforderlichen Mittel hierfür zu bewilligen. Auch würden regelmäfsige Mitteilungen über den Stand der Spiele und verwandten Leibesübungen in hohem Grade willkommen sein. Es wurden folgende Fragen aufgestellt:

1. Sind genügende und geeignete Spielplätze am Orte vorhanden, und wie grofs ist der Flächenraum derselben?
2. In welcher Anstalt und für welche Klassen derselben sind die Spiele daselbst eingeführt?
3. Wie stark ist die durchschnittliche Beteiligung?
4. Leiten die Klassenlehrer oder Turnlehrer die Spiele und haben dieselben vorher an einem Lehrer-Spielkursus teilgenommen?
5. Sind die Spiele obligatorisch oder fakultativ?
6. Wieviel Stunden werden wöchentlich dafür verwendet?
7. Unternehmen die Schüler auch Wanderfahrten und wie oft im Jahre?
8. Werden durch Überschwemmung oder Berieselung von Spielplätzen, Schulhöfen oder dergleichen im Winter Eisbahnen für die Schüler geschaffen? Oder stehen anderweite Eisbahnen zur Verfügung und ist für deren Benutzung ein Beitrag oder Eintrittsgeld zu entrichten? Wird im Winter, aufser dem Eislauf, auch noch das Bewegungsspiel im Freien geübt?
9. Ist der Handfertigkeitsunterricht für Knaben dort eingeführt, in welchen Fächern und mit welcher Beteiligung?
10. Bestehen in der Anstalt Gymnasiasten- oder ähnliche Vereinigungen zur Förderung körperlicher Übungen?
11. Wer bestreitet die Kosten für die Spielgeräte und das Lehrerhonorar?

Auf das von Herrn v. Schenckendorff unter dem 12. April 1892 an den Minister des Innern gerichtete Gesuch, die Bearbeitung der einlaufenden Berichte dem Kgl. preufs. statistischen Bureau, dessen Direktor, Geh. Ober-Regierungsrat Blenck, später als Mitglied dem Zentral-Ausschufs beitrat, zu übertragen, wurde gestattet, dafs ein Mitglied des Bureaus die Arbeit als Nebenamt übernehme.

Am 26. Januar 1893 waren 645 Berichte aus 587 Städten eingelaufen, aus 388 Städten Preufsens 421 Berichte, aus 197 Städten anderer deutscher Staaten (Bayern 34, Sachsen 46, Württemberg 23, Baden 16, Elsafs-Lothringen 15 usw.) 244 Berichte. Die eingegangenen Antworten enthielten ein freilich manche Mängel zeigendes Material, aus dem betreffs der höheren Lehranstalten sich folgendes ergab: In 371 Städten übten die

Jugendspiele 97 Gymnasien (mit Einschlufs der Pädagogien und Lyceen) und 15 Progymnasien, 32 Realgymnasien, 24 Realprogymnasien, 53 Real-, 5 Oberrealschulen. Anscheinend zeigte sich also in den „realistischen" Anstalten ein gröfseres Spielinteresse als in den „humanistischen". 25 Schülervereinigungen hatten zur Pflege des Spiels sich zusammengethan.

Der III. Teil bringt die *Verhandlungen und Vorträge in den Sitzungen des Zentral-Ausschusses am 21. und 22. Januar 1893 zu Berlin.*

Aufser einer gröfseren Zahl der Mitglieder des Zentral-Ausschusses waren zugegen der Generalinspekteur des Militär-Erziehungswesens, General der Infanterie v. Kefsler, der Inspekteur des Kadettencorps, Generalmajor v. Amann, der Geh. Regierungsrat Dr. Köpke und Dr. v. Woikowsky-Biedau. Es wurden nach vorausgegangenem Vortrag des Direktors Dr. Eitner auf dessen und Dr. Schmidts Antrag folgende *Grundsätze für die Jugendspiele der Knaben* angenommen:

1. Die Jugendspiele der Knaben müssen selbständig neben dem obligaten Turnunterricht gepflegt werden; für sie ist ein schulfreier Nachmittag zu schaffen.
2. Die Anleitung zu einer richtigen Methode wie zur Erlernung der Spielregeln ist Sache der allgemeinen Lehrerausbildung. Bis auf weiteres sind indes besondere Lehrkurse in verschiedenen Landesteilen einzurichten.
3. Jede Anstalt stellt einen, den lokalen Bedürfnissen und Neigungen entsprechenden Kanon von Spielen, nach dem Alter der Schüler geordnet, auf.
4. Eine Spielordnung regelt den Betrieb.
5. Während des Winters ist der Eislauf in erster Linie zu pflegen; ist derselbe nicht möglich, so treten Spiele an seine Stelle, die indes nur ausnahmsweise in der Turnhalle geübt werden dürfen.
6. Die Gewährung von Spielplätzen und Eisbahnen ist Sache der Kommunen, ohne dafs jedoch Privatunternehmungen ausgeschlossen sind. Die Benutzung dieser Plätze soll möglichst kostenfrei gestattet sein.
7. Spielvereine unter den Schülern müssen, wo sie gestattet sind, unter Aufsicht des Direktors oder eines Lehrers stehen.
8. Die Jugendspiele sind an allen Knabenschulen zu einer dauernden Schuleinrichtung zu machen.

Besonders hervorzuheben sind die Verhandlungen über die Frage: *Inwiefern nützen die Jugend- und Volksspiele der Armee?* Berichterstatter war Abgeordneter Geh. Sanitätsrat Dr. Graf-Elberfeld. Er erinnerte an die Schulkonferenz 1890, deren Mitglied er war (vgl. Jb. 1890, XIV, 32 ff.), und gedachte ganz besonders der Myopie und deren Nachteile und Unzuträglichkeiten für den Militärdienst. Eine richtige Schulhygiene, namentlich auch eine genügende Körperbewegung im Freien mit der dabei notwendigen Gewöhnung des Auges an das Fernsehen und das Jugendspiel bringen auch den Vorteil des für einen Soldaten so überaus wichtigen Distanzschätzens mit sich. Der Einflufs der Jugendspiele auf die Atmungs- und Kreislauforgane, sowie auf Kräftigung der Rumpf- und

Brustmuskulatur ist ein sehr günstiger; durch den Laufschritt wird die Marsch- und Manövrierfähigkeit wesentlich gesteigert. Nicht minder hoch anzuschlagen ist der Einfluſs der Jugendspiele auf die geistigen Eigenschaften, welche der Militärdienst in Krieg und Frieden verlangt. Dr. Graf beleuchtete nun die vielfach gestellte Frage, ob man nicht besser thue, die Jugend militärisch zu erziehen, durch Verpflanzung des militärischen Unterrichts in die Schule den jungen Menschen schon frühe zum Soldaten zu machen? Dies würde in letzter Konsequenz zum Volksheer führen. Dr. Graf verneint diese Frage entschieden. Der Grad der Disziplin, der von den Soldaten verlangt werden müsse, und ebenso die für ihn notwendigen Strapazen vertrügen sich nicht mit der Erziehung der Jugend. Was in dieser Hinsicht in den Kadettenschulen geleistet werde, könne für die übrigen Schulen nicht verallgemeinert werden. So bleibe dann nur übrig, durch Turnen und Jugendspiele der harmonischen Entwicklung des ganzen Menschen fördernd zur Seite zu stehen. Dr. Graf erinnert an einen Ausspruch des Generals v. Wittich aus dem Jahre 1861: „Die Gymnastik muſs bei uns bis in die Volksschule ihre eingreifende Wirksamkeit ausüben und die Lust an körperlichen Übungen muſs dem Volkscharakter wieder eingepflanzt werden.“

Der Mitberichterstatter Dr. med. F. A. Schmidt ging von der Grundanschauung aus, daſs alle Bemühungen, welche auf Erhöhung der Wehrkraft unserer Jugend, d. h. ihrer Militärtauglichkeit, abzielen, in gleicher Weise der Arbeitskraft und Arbeitstüchtigkeit unseres Volkes im Frieden zu gute kommen. Andauernde Marschtüchtigkeit usw. ist durchaus gebunden an die Leistungsfähigkeit von Lunge und Herz. Die Schulung dieser Organe ist die körperliche Unterlage der Felddienstfähigkeit. Gerade die dem Heeresdienst vorausgehenden Lebensjahre sind aber die Jahre der Entwicklung oder der Reifung. Auf Herz und Lunge wirken am wohlthätigsten die Schnelligkeits- und Dauerbewegungen, also ganz besonders das Bewegungsspiel in freier Luft. (Vgl. auch die S. 27 ff. besprochene „Physiologie des Turnens“ von Dr. Schmidt und später seine „Übung des Herzens und des Kreislaufes“.)

In der sich den beiden Vorträgen anschlieſsenden Besprechung ergriffen auch Generalmajor v. Amann und General v. Keſsler das Wort. Ersterer berichtete, daſs die jüngeren Kadetten nicht als zukünftige Soldaten, sondern als zu erziehende Knaben behandelt würden. In den Kadetten-Voranstalten werde nur Wert auf das rein deutsche Turnen, das Jugendturnen gelegt. Erst von der Obertertia ab und besonders in der Hauptanstalt beginnen die Kadetten nach und nach mit dem militärischen Turnen, d. h. sie werden zugleich zu künftigen Turnlehrern der Armee ausgebildet. General v. Keſsler war der Meinung, daſs wir im besten Sinne ein Volksheer schon haben. Wir haben ja gar kein stehendes Heer, sondern wir haben nur ein stehendes Lehrpersonal. Was die körperliche Ausbildung als solche anbelange, und die Art der Behandlung, so werde gerade im Kadettencorps neben dem notwendigen militärischen Zuschnitt

in den Äufserlichkeiten so viel wie möglich die freie Bewegung der Knaben sicher gestellt, damit für die einzelnen Persönlichkeiten die Gelegenheit da sei, sich zu entwickeln.

Dr. Goetz erinnerte daran, dafs die Bestimmungen über den Dienst der Einjährig-Freiwilligen von der Voraussetzung ausgehen, die Söhne der besser gestellten Bevölkerungsklassen, die einjährig-freiwillig dienen wollen, seien als körperlich schwächerer Teil unserer Bevölkerung zu betrachten. Da die Anforderungen an die körperliche Tüchtigkeit der Einjährigen geringer seien, als die bei den übrigen Rekruten, so müsse jener Teil der Jugend eben leistungsfähiger gemacht werden. Es müsse überall und in allen Schulen der Turnunterricht und das Spielen obligatorisch eingeführt werden.

Direktor Raydt empfahl die Bildung von *Vereinen für Leibesübungen in freier Luft,* umfassend die eigentlichen Jugend- und Volksspiele, aber auch Baden, Schwimmen, Rudern und Wanderfahrten. Stadtschulrat Platen hielt einen sehr anregenden Vortrag über die *Sonntagsruhe und die Volksspiele.*

Dem dritten, im Jb. 1894 zu besprechenden, *Jahrbuch für Jugend- und Volksspiele* seien hier nur folgende, das Jahr 1893 betreffende kurze Angaben entnommen.

Lehrerkurse wurden abgehalten in Barmen (Turnlehrer Schröter); Berlin (Angerstein, Euler, Eckler, Oberlehrer Heinrich, Prof. Nehring, städt. Turnwart Pape); Bonn (Oberturnlehrer Schröder und Schmidt); Braunschweig, erster Kursus (Koch, Hermann mit Oberleitung des Gymn.-Direktors Prof. Dr. Koldewey); Braunschweig, zweiter Kursus (Koch); Koburg (Schulrat Heckenhayn, Schulrat Brodführer, Amtsgerichtsrat Schiegnitz, Turnlehrer Leutheufser, Lehrer Rädlein); Frankfurt a. M. (Turninspektor Weidenbusch); Görlitz, zwei Kurse (Eitner und Oberturnlehrer Jordan); Hadersleben (Gymn. Oberlehrer Dunker und Mittelschullehrer Becker); Karlsruhe (Direktor der Turnlehrer-Bildungsanstalt Maul); Magdeburg (der Magdeburger Turnlehrerverein, Vorsitzender Kohlrausch); München (Stadtschulrat Dr. Rohmeder in Verbindung mit dem Direktor der Zentral-Turnlehrer-Bildungsanstalt, Kgl. Rat Weber u. a.); Posen (Oberturnlehrer Klofs); Rendsburg (Wickenhagen); Stuttgart (Direktor der Turnlehrer-Bildungsanstalt, Prof. Kefsler).

Es waren im ganzen 494 Lehrer (dabei 3 Hospitanten und 5 Lehrerinnen), welche an den Spielkursen teilnahmen. 1892 betrug die Zahl der teilnehmenden Lehrer 396.

Aus dem Bericht des Dr. v. Woikowsky-Biedau über den Stand des Jugend- und Volksspiels in Deutschland 1892—93 ergiebt sich, dafs das Interesse für das Bewegungsspiel im Wachsen ist; besonders habe dasselbe in unseren Gymnasien begeisterte Aufnahme gefunden.

866 Berichte gingen 1892/1893 von 802 deutschen Städten ein, wozu sich noch 51 ländliche Gemeinden gesellten, sodafs die Gesamtzahl der berichtenden Orte 853 betrug. Es stand für 1892/93 eine

Gesamtzahl von 534 Städten, welche das Spiel eingeführt haben, den 371 von 1892 gegenüber. Aus 156 Städten berichteten die Gymnasien über die Einführung des Jugendspiels; ferner wurde es von 49 Realgymnasien und 95 Realschulen geübt.

Zunächst sei nun die *Zeitschrift für Turnen und Jugendspiel* erwähnt, die, 1892 von Oberlehrer Dr. Schnell in Altona und Oberlehrer Wickenhagen in Rendsburg gegründet, eine grofse Zahl tüchtiger Mitarbeiter zählt und in gleicher Weise das Turnen wie das Jugendspiel umfafst.

Die *Mitteilungen des Vereins zur Pflege des Jugendspiels* in Wien bringen im ersten Heft zunächst einen Aufsatz über die Entstehung des Vereins, dann den Bericht über die konstituierende Versammlung desselben. Eingaben an den Ministerpräsidenten als obersten Chef des Sanitätswesens und den Minister für Kultus und Unterricht wiesen darauf hin, dafs in Wien immer mehr die freien Plätze schwänden und bebaut würden; dies sei, auch abgesehen davon, dafs es vom hygienischen Standpunkt an und für sich zu beklagen, eine schwere Schädigung für die Jugend. Es sei daher der Wunsch gerechtfertigt, dafs mehr, als bisher der Fall gewesen, auf die Zuweisung freier Flächen zu Zwecken des Turnens und Spielens Bedacht genommen werden möge.

Auf dem IV. deutsch-österreichischen Mittelschultag in Wien 1892 wurden im Anschlufs an den Erlafs des Ministers für Kultus und Unterricht vom 15. September 1890 (Jb. 1891, XIV, 2) Vorschläge zur Durchführung der Jugendspiele gemacht. Der Redner, Prof. H. Dupky, empfahl die Errichtung von Spielkursen für Mittelschullehrer, mindestens einmalige wöchentliche Spielzeit von zwei zusammenhängenden Stunden, womöglich an einem freien Nachmittag, und die Gründung von Jugendspielvereinen in allen Städten, welche Mittelschulen haben. In der *Zweiten Mitteilung* 1893 (redigiert von Dr. Burgerstein) wird über die bisherigen Bestrebungen der Zentralleitung berichtet und eine Übersicht gegeben über die in Österreich bestehenden Jugendspielvereine in Budweis, Czernowitz, Freistadt (Oberösterr.), Innsbruck, Böhm. Leipa, Prag, Reichenberg, Wien.

Der Vortrag von A. Hermann, Die *Schulspiele der deutschen Jugend*, giebt einen geschichtlichen Rückblick bis zur neueren Zeit. Gegen das „moderne Turnen" erhebt er heftige Anklagen. Er wirft ihm Turnkünstelei vor, die einen grofsen, künstlich zusammengesetzten Gerätapparat grofsgezogen habe und zur Unnatur, zur Athletik geworden sei. Man habe das Turnen vorwiegend als Kunst ausgebildet und die andere Seite, wodurch es zu einer nationalen Sache, zur Volkssitte werden und auf Charakter und Gemüt einwirken, also den ganzen Menschen erfassen könne, vernachlässigt. „Das Einfache und Naturgemäfse unserer Turnübungen", sagt H. unter anderem, „ist immer mehr in den Hintergrund gedrängt, und Übungsformen sind ausgebildet, ja ausgetüftelt worden, die in ihrer Abgesondertheit von den äufseren Verhältnissen des Lebens und dem natürlichen Bewegungsbedürfnisse einer Jugendschar wohl Muskelkunststücke,

aber nicht ein frisch, frei, fröhlich Turnen genannt werden können. In unserem Schulturnen hat sich bei einer vorwiegenden, ja fast ausschliefslichen Benutzung des geschlossenen Turnraumes zu sehr ein Formelwesen, eine Turnmethodik herausgebildet, welche dem Entwicklungsgesetze und dem Entwicklungsbedürfnisse des Körpers nicht gerecht wird."

Diese Angriffe, die ja manches Richtige enthielten, aber in ihrer, man könnte sagen, Abstraktheit, ohne nähere Begründung weit über das Ziel hinausschossen und von den Zuhörern, die, wie man annehmen mufs, zu allermeist nur geringes turnerisches Verständnis besafsen, als unbedingt richtig angenommen werden mufsten, konnten turnerischerseits nicht ohne Erwiderung bleiben. Hatten bereits Krampe in der „Deutschen Turnzeitung" (1892 No. 13) und Prof. Dr. Rühl in der „Monatsschrift" No. 5 gegen die „Verunglimpfung" der turnerischen Thätigkeit durch Hermann Einspruch erhoben, so fafste Heeger in seinem Vortrage *Spielen und Turnen und Turnen und Spielen* alles zusammen, was dazu dienen konnte, die Angelegenheit in das richtige Licht zu setzen, dem Bewegungsspiel die berechtigte Stellung zu geben, aber auch das Turnen in der nur allmählich errungenen und schwer erarbeiteten Stellung zu erhalten. Beides, Turnen und Spielen, geht zusammen und mufs zusammen gehen, darf sich nicht feindlich bekämpfen, sondern mufs sich gegenseitig ergänzen, ja durchdringen.

Über die *Entwicklung des Jugendspiels in Deutschland* hielt Prof. Dr. Koch einen Vortrag in Nürnberg. Derselbe beginnt mit Braunschweig und den dort 1872 eingeführten Schulspielen. Und zwar ist es das englische Fufsballspiel, dem Koch eine grofse Lobrede hält. Er betont übrigens, dafs dies Spiel kein ursprünglich englisches sei. Schon die spartanischen Knaben spielten ein ähnliches im Eurotasthale und auch den Römern war es nicht fremd. Das antike Harpastum ging in den modernen Fufsball über; auch in Italien und dem südlichen Deutschland war ein ähnliches Spiel weit verbreitet.

Schon zu Ostern 1878 wurden die Schulspiele am Gymnasium Martino-Katharineum zu Braunschweig zu einer festen Schuleinrichtung seitens der Herzogl. Staatsregierung erhoben und ein Nachmittag für die Spiele vom Schulunterricht frei gemacht, 1879 wurden sie für die Schüler verbindlich. Eine Anregung in weiteren Kreisen brachte Hartwich und der Gofslersche Spielerlafs; und dann kam Abgeordneter v. Schenckendorff, es kamen die Görlitzer Spiele und die Gründung des Zentral-Ausschusses.

Wie viel Zeit ist den Jugendspielen einzuräumen? Der Engländer Parkes wollte in seinem Manuel of Health $5^1/_2$ bis 6 Stunden täglich dafür bestimmt wissen. Das ärztliche Gutachten über das höhere Schulwesen in Elsafs-Lothringen vom Jahre 1882 verlangte neben dem zweistündigen Turnunterricht wöchentlich noch 6 Stunden Leibesübungen im Freien. Daran möchte Dr. K. grundsätzlich festhalten. Allerdings rechnet er dazu auch kräftige Leibesübungen wie Werfen des Balles, des Gers, Laufen, Eislauf, im Sommer Schwimmen, Rudern; auch mindestens einmal im Monat Aus-

flüge mit Marschübungen. Dem Turnen läfst Dr. K. durchaus sein Recht, aber dem lebhaften Spiel komme es doch nicht gleich. Auch Mediziner, wie Dr. Schmidt in Bonn und Professor Hüppe in Prag, erkennen dies durchaus an. Soll man die Jugend zum Spielen anhalten? Schon bei den im Rahmen des Turnunterrichts getriebenen Spielen wird ein gewisser Zwang ausgeübt. Die Engländer fordern von den Zöglingen ihrer öffentlichen Schulen regelmäfsige tägliche Teilnahme am Spiel unbedingt. Natürlich mufs man bei dem Vorgehen in dieser Beziehung in Deutschland sehr vorsichtig sein. Schliefslich empfinden die Schüler es nicht mehr als Zwang.

Aber es sollen, will Koch und mit ihm alle, welche der Sache nahe getreten sind, die Spiele in freier Luft wieder zur Volkssitte in Deutschland werden. Wir dürfen darin nur eine Rückkehr zum guten alten Brauche sehen, wie es vor dem dreifsigjährigen Kriege war, wie ja in Nürnberg schon 1434 der Rat eine Wiese gekauft und „zu einem gemeinen Platz gemacht hat, darauf die Bürgerschaft ihre Ergötzlichkeiten suchen möchte“.

Die Meinung, dafs die englischen Spiele auf ganz alter Volkssitte beruhten und deshalb von uns gar nicht nachgeahmt werden könnten, erklärt Dr. K. für irrig. Das rege Spielleben bestehe dort nicht länger als 40 Jahre. Auch nicht blofs die „oberen Zehntausend“ spielen Cricket und Fufsball, sondern auch kleinere Kaufleute, Handwerker, Arbeiter, Gesellen. In London waren 1891 6700 Spielplätze für Cricket und 1000 für Fufsball in stand gesetzt. Am Schlufs seines Vortrags kommt Dr. K. nochmals auf das in England sich uns bietende Vorbild zurück und schliefst denselben mit folgenden, allgemeine Zustimmung findenden Leitsätzen:

1. Durch Einrichtung von Schulspielen soll der Jugend Anweisung und Anregung zu kräftiger Leibesbewegung im Freien gegeben werden.
2. Ferner soll der Jugend Zeit und Möglichkeit verschafft werden, möglichst täglich Spiele in freier Luft zu treiben.
3. Den Stadtgemeinden liegt es ob, ausreichende geeignete Plätze für die Spiele in stand zu setzen und zu unterhalten.
4. Es ist zu erstreben, dafs neben der Jugend auch die Erwachsenen ihre Erholung wieder im Freien zu suchen sich gewöhnen.

In gewissem Sinne ein Gegensatz zu dem Vortrage Kochs bietet der von Dr. F. Thümen zwei Jahre früher gehaltene Vortrag *Über Jugendspiele*. Er geht auch auf die Griechen und Römer zurück. Das Mittelalter und die spätere Zeit kurz berührend, kommt Th. auf die Spiele, welche den Engländer auch ins Ausland begleiten, und bespricht dann die Raydtsche Schrift: „Ein gesunder Geist in einem gesunden Körper“ usw. (Jb. 1889 XIV, 18) und fragt, was Raydt gesehen habe, wie er es angesehen und was für uns daraus folge. Er habe einige der besseren Schulanstalten besucht, die die herrlichsten Spielplätze besäfsen, auf denen jahraus jahrein gespielt werde. Richtig sei, dafs die auf der Schule geweckte Liebe zum Spiel sich auch auf die Universität verpflanze, auch dafs im bürgerlichen Leben die Männer der verschiedensten Berufe und

Lebensstellungen in ihren Spielklubs sich auf einem gesunden Boden zusammenfänden und miteinander verkehrten. Aber es fehle auch an Schattenseiten nicht; beim Cricketspiel, noch mehr beim Fufsballspiel gehe es häufig genug nicht ohne Unfall ab; das Boxen sei und bleibe eine rohe Sache, die in der Schule nicht geübt werden sollte. Auch gehe durch die Spiele sehr viel Zeit verloren, die doch besser auf die geistige Ausbildung von den Schülern verwendet werden könnte. Auch erfordere das Spiel einen unverhältnismäfsigen Aufwand von Geld. In Bezug aufs Wissen ständen die englischen Schulen gegen die deutschen zurück. Von den englischen Privatschulen werde Haarsträubendes erzählt. Auch bei uns werde ja auf der Schule gespielt, aber während in England die Spiele durch das Schulleben und die Universitäten auf die weitesten Kreise übertragen würden, sei bis jetzt bei uns von einer nachhaltigen Wirkung des Spielens auf die bürgerlichen Kreise nichts zu spüren. Dr. Thümen geht schliefslich auf die jetzigen Spielbestrebungen über, denen er auch selbst seine volle Teilnahme widmet.

In der kleinen Schrift *Das Turnen in der Volksschule, das Jugendspiel und der Handfertigkeitsunterricht* giebt Lion in kurzen, treffenden Worten die wichtigsten Gesichtspunkte des Spielens an: I. Begriff des Spieles im allgemeinen. — „Alles Spielen ist eine erheiternde Beschäftigung ohne objektiven Zweck.“ II. Wert des Spieles. — „Der Wert des Spieles beruht auf seinem Gegensatze zur ernsten Arbeit.“ III. Die Arten der Spiele. — „Eine völlig einwurfsfreie, gegen jeden Widerspruch gesicherte Einteilung (Klassifikation) der möglichen Spiele giebt es nicht.“ IV. Die Veranstaltungen zum Spielen. Der Betrieb. — „Die Bewegungsspiele stehen einerseits mit dem Turnen im engsten Zusammenhang.“ Das Turnen und Spielen, sagt L., „strebe zu einander hin, jedes bereitet auf das andere vor. Aber das Turnen verfolgt praktische Zwecke, die in der Ferne liegen; vom Spiele fordern wir hingegen, dafs es sich so viel als möglich von allen Beziehungen auf praktische Zwecke frei macht. Der Schüler soll sich dabei ausleben, aber nicht für die Gefahren, Sorgen und Nöte des künftigen Lebens vorbereiten; alle Zwecke, soweit sie dabei dem Schüler zum Bewufstsein kommen, liegen in der nächsten Nähe, in der Gegenwart. Daher hat die Einführung des Turnens, welches in die Zukunft schaut, in der Schule die Bewegung im Spiel nirgend überflüssig gemacht; darum läfst es sich aber auch nicht durch das Spiel ersetzen.“

Von den *Spielbüchern* mufs wegen des vorwiegend geschichtlichen Inhalts zunächst die Schrift *Die Bewegungsspiele* von M. Zettler besprochen werden. Vor hundert Jahren, 1793, hat Vieth den ersten Teil seiner „Encyklopädie der Leibesübungen“ vollendet und ihn 1794 herausgegeben. Dieser erste Teil, der im 1818 erschienenen dritten Teil Ergänzungen erhielt, behandelt die Geschichte der Leibesübungen nebst Spielen. Vieth bezeichnet seine Geschichte aber bescheidenerweise nur als einige historische Nachrichten; es gehöre dazu „grofse historische Kenntnis, viel Belesenheit, Gelegenheit, viele Quellen selbst zu benutzen, und viel Geduld, so

sehr zerstreute und oft nur im Vorbeigehen erwähnte Data zu sammeln und zusammenzustellen". Zettler hat nun Vieths Encyklopädie, aufs eingehendste für seine Geschichte der Spiele benutzt; ja für einzelne Völker hat ihm Vieth als einzige Quelle gedient, da andere nicht zu Gebote standen. Die sich darbietenden neueren Quellen hat der Verfasser zum Teil in behaglicher Breite benutzt. Andere Partieen aus der Geschichte der Spiele, über die die Quellen kärglicher fliefsen, hat er notgedrungen auch nur kurz behandelt, sodafs eine gewisse Ungleichheit in der Behandlung des Stoffes sich zeigt. Es soll dies kein Vorwurf sein; die Arbeit als solche ist eine sehr dankenswerte und verdienstliche. Der Anfang zu einer umfassenden Geschichte der Spiele, wie sie für die Jetztzeit pafst, ist gemacht. Sicher wird Zettler bei seiner bekannten Energie und seinem nie rastenden Fleifs sich mit dem Gegebenen nicht begnügen; die folgenden Auflagen werden die Ergebnisse des weiter Erforschten bringen.

Zunächst beschäftigt sich der Verfasser mit dem „Nährboden des Spielbetriebes"; er will damit einen psychologischen Untergrund aller Spielthätigkeit geben. Der zweite Abschnitt: „Das Spiel und seine Bedeutung" enthält eingehendere Erörterungen über das Wesen der Spiele selbst. Nun kommt der dritte Abschnitt: „Zur Geschichte der Spiele". Da ziehen in buntem Wechsel die alten Ägypter, Griechenland, Italien, die asiatischen, australischen Völker, die Indianer Amerikas, die Vereinigten Staaten Nord-Amerikas, Kanada, die afrikanischen Völker, die Türken, die Russen, die germanischen Völker des Nordens (an der Hand Weinholds), Spanien und Portugal, Frankreich, England und Schottland, Holland an uns vorüber. Endlich landen wir in Deutschland. Ihm gönnt der Verfasser den gröfsten Raum, fliefsen doch da die Quellen, besonders aus dem Mittelalter, am reichlichsten. In Oberlehrer Dr. Rucktäschel in Chemnitz hat Zettler einen trefflichen Bearbeiter der englischen Spiele für sein Buch gefunden.

Von dem, was Zettler über Ägypten mitteilt, hatte Vieth noch keine Ahnung; höchst überraschend sind die Abbildungen, die bekunden, dafs die ägyptischen Mädchen schon vor 4000 Jahren nicht blofs mit einem Balle, sondern mit drei Bällen zu gleicher Zeit zu spielen verstanden, ja sogar Reiterball als Spiel kannten. Auch Griechenland ist mit trefflichen Abbildungen versehen, ebenso Frankreich. Grofses Interesse bietet auch das Bild, das die Spiele der Jugend Hollands vor 200 Jahren bietet, und ebenso das Bild von einer deutschen Kirchweihe aus dem Jahre 1530.

Der „Betrieb der Spiele" schliefst das tüchtige und bedeutende Buch ab.

Im Jb. 1886 S. 332 nur kurz erwähnt ist ein Werk, das in zwei Jahren (1896) sein hundertjähriges Jubelfest feiern kann, aber an unvergänglicher Jugend noch jetzt ebenso wertvoll wie zur Zeit seines Erscheinens ist, nämlich J. C. F. GutsMuths *Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und Geistes*, dessen Einleitung „über den Begriff

des Spieles und über den moralischen, politischen und pädagogischen Wert der Spiele, über ihre Wahl, Eigenschaften und Klassifikation" noch jetzt unübertroffen ist.

1845 gab Klumpp *GutsMuths Spiele* in vierter Auflage „durchgesehen und neu eingeführt" mit trefflichem Vorwort wieder heraus. „Spiele sind Blumenbänder, durch welche man die Jugend an sich fesselt", sagt GutsMuths in der Vorrede zu seinen Spielen. Er nennt sie in der Einleitung „Belustigungen zur Erholung, geschöpft aus der Wirksamkeit und verabredeten Form unserer Thätigkeit". — „Spiele sind wichtige Kleinigkeiten; denn sie sind zu allen Zeiten, unter allen Völkern, bei jung und alt Bedürfnisse gewesen." — „Um die Herzen der Kinder zu gewinnen, spiele man mit ihnen; der immer ernste, ermahnende Ton kann wohl Hochachtung und Ehrfurcht erwecken, aber nicht so leicht das Herz für natürliche, unbefangene Freundschaft und Offenherzigkeit aufschliefsen." — „Durch Spiel nähert sich der Erzieher der Jugend, sie öffnet ihm ihr Herz um so mehr, je näher er kommt, sie handelt freier, wenn sie in ihm den Gespielen erblickt." Es ist bezeichnend für die Abnahme der Spiellust in den folgenden Jahrzehnten, dafs erst 1878 wieder eine neue Auflage, die fünfte, nötig wurde. Sie übernahm O. Schettler, Seminaroberlehrer zu Auerbach i. V., indem er die Spiele zum Teil überarbeitete, und „sehr vervollständigte". Die Trefflichkeit des Buches erregte die Aufmerksamkeit und fand die Würdigung der Behörden, der sächsischen, bayerischen, badischen und der preufsischen, sodafs bald eine sechste, 1884 eine siebente und nun 1893 eine achte Auflage nötig wurde, ebenfalls wieder erweitert und vervollständigt. Die letzte Auflage besorgte, da Schettler am 5. November 1890 gestorben war, Lion, der schon von der fünften ab Schettler ratend und unterstützend zur Seite gestanden hatte.

Ein näheres Eingehen auf das Buch, das noch immer die erste Stelle in der Spiellitteratur einnimmt und auch fernerhin behaupten wird, würde zu weit führen, es sei nur der reiche Inhalt kurz angegeben. Erste Klasse: Bewegungsspiele. I. Spiele zur Schärfung der Beobachtung und der sinnlichen Beurteilung (Ball-, Kegel-, Scheiben-, Pfahl-, Ring- und andere Spiele, Ringel-, Nachahmungsspiele, Spiele mit Wechseln der Plätze, Lauf- und Haschespiele, Hink-, Zieh- oder Zerrspiele, Blindlings-, Nacht-, Winterspiele). — II. Spiele zur Übung des darstellenden Witzes.

Zweite Klasse: Reisespiele. I. Spiele zur Schärfung der Beobachtung, der sinnlichen Beurteilung und Aufmerksamkeit (Rate-, Vexierspiele, Spiele der Handgeschicklichkeit und Geduld, Spiele zur Bildung des Geschmacks, zur Beförderung der Aufmerksamkeit). II. Spiele zur Entfaltung der Kräfte des Gedächtnisses, des Witzes und des reiferen Urteils. Verstandesspiele (Sprechspiele, Spiele zur Erregung der Phantasie und des Witzes, Spiele zur Übung des Urteils und des Scharfsinns, Brettspiele) Es folgt Anhang I (Vom Losen und Wählen) und Anhang II (Über Pfänderspiele und Spielstrafen, Spielscherze und Ringkämpfe).

In vierter Auflage sind die *Turnspiele* von Kohlrausch und

Marten erschienen (Jb. 1886 S. 332 ist bereits darauf aufmerksam gemacht worden). Die sich rasch folgenden Auflagen sprechen für das vortreffliche, bewährte Schriftchen, das in kleinem Umfang die beliebtesten Spiele kurz und bündig beschreibt. Auf die „Anleitung zu Wettkämpfen und Turnfahrten“ ist besonders aufmerksam zu machen. Die dem oben erwähnten Spielbuch gespendete Anerkennung gilt auch von Schröters *Turnspielen.* Auch hier klare Beschreibung der Spiele.

In Berlin erschien in zweiter Auflage *Hinaus zum Spiel!* von W. Krause. Dem Buch ist ein Begleitwort zur ersten 1883 erschienenen Auflage von seiten des städtischen Schulinspektors Dr. Jonas und des Professors Dr. Angerstein in Berlin zu teil geworden, dessen Inhalt man sich nur anschliefsen kann. In den Kreisspielen und Nachahmungsspielen ist auch ein Schatz für kleine Knaben und noch mehr für Mädchen gegeben.

In neunter Auflage ist das *Spielbuch* von Ambros erschienen. Die sechste Auflage von 1886 ist Jb. 1886 S. 333 angezeigt.

Die *Bewegungsspiele und Wettkämpfe für Mittelschulen* von Franz Kreunz sind mit Sorgfalt ausgewählt und verständlich beschrieben. Die Spiele sind eingeteilt in A. Spiele, nämlich Laufspiele, Ball-, Wurf- und Kampfspiele; B. Wettkämpfe, die streng genommen wohl zum Teil kaum in ein Spielbuch gehören. Die Übungen schliefsen mit „scherzhaften Spielen und Wettkämpfen“. Den „hüpfenden Kreis“ wird nicht jeder dazu rechnen. Die „Verteilung der Spiele und Wettkämpfe auf die einzelnen Altersstufen“ bekundet den erfahrenen Praktiker. Die *Jugendspiele* von Hergel enthalten eine mit voller Sachkunde getroffene Auswahl von kurz und klar beschriebenen Spielen. Es gehören als Spiele auf den Spielplatz: I. Spiele mit Geräten und zwar A. Ballspiele: 1. Wurfball (als Wanderball, Grenzball, Hohlball mit Prellen, Reiterball usw.); 2. Schlagball (Freiball, deutsches Ballspiel, Ball mit Freistätten, Thorball); 3. Stofsball (Fufsball), darunter besonders englischer Fufsball. B. Andere Wurfspiele (Kugelwerfen, Steinstofsen, Diskuswerfen, Gerwerfen, Pfahlspiel, Reifenwerfen).

II. Spiele ohne Geräte: Haschen, Schwarzer Mann, Fuchs ins Loch, Katze und Maus, Barlaufen usw.

Spiele auf dem Turnplatze: A. Ziehen und Zerren (Ziehkampf, Seilziehen usw.); B. Stofsen und Schieben; C. Heben und Tragen; D. Ringkämpfe; E. Sonstige Gemeinübungen ohne Geräte und mit Stäben. Ruhespiele. Es dürfte auch in dieser Schrift manches eher dem Turnbuch zuzuweisen sein.

Erwähnt seien noch die *Bestimmungen des Fufsballvereins zu Jena,* Ullrich *Spielregeln des Rugby-Fufsballspiels,* Vogel, *Regeln für das Fufsballspiel ohne Aufnehmen des Balles,* und Heineke, *Die beliebtesten Rasenspiele.*

Anhang.

Gesundheitspflege.

Antike Gesundheitspflege lautet ein interessanter Vortrag von Dr. Hagen.

Derselbe behandelt 1. Allgemeines über die Stellung der Arzneiwissenschaft im Altertum überhaupt, und 2. die prophylaktischen Mafsnahmen der Alten gegen das Einbrechen von Krankheiten, und Hygienisches im engeren Sinne.

Die Schrift beginnt mit der Darlegung der grofsen Wertschätzung der Ärzte im Altertum schon bei Homer. Auch später standen tüchtige und berühmte Ärzte in hohem Ansehen und bezogen zum Teil sehr hohes Honorar oder feste Besoldung. Aber auch im Altertum gab es bereits ärztliche Schwindler, auch an Geheimmitteln, wie an Zaubersprüchen und Amuletten fehlte es nicht. Viel verbreitet waren die Traumorakel mit ihrer vermeintlichen Heilkraft. Die Kenntnisse der griechischen Ärzte erstreckten sich über sämtliche Gebiete der menschlichen Krankheiten, während die ägyptischen Ärzte, wie schon Herodot berichtet, mehr Spezialisten waren.

Man wandte in Rom bereits die Kaltwasserkur an.

Zu den Schutzmitteln des Altertums gegen Krankheiten gehörten in erster Linie der Aufenthalt im Freien: Luft und Licht; dann körperliche Übungen. Auch das Gebiet unserer modernen Hygiene war den Alten nicht unbekannt, d. h. also derjenigen Wissenschaft, „welche die Sicherstellung des Menschen gegen die bösen Einflüsse seiner unmittelbaren Umgebung, der Luft, des Wassers, des Klimas, der Wohnung, der Lebensmittel zum Gegenstand ihrer Forschungen macht und dabei weniger den Einzelnen, als vielmehr den Menschen im Verkehr mit anderen, das Zusammenleben der Menschen in gemeinsamen Ansiedlungen ins Auge fafst“.

Es ist besonders Vitruvius, der berühmte römische Baumeister, dessen Werk de architectura mit den Bemerkungen über den Bau der Städte, die Anlagen ihrer Strafsen, die Errichtung von öffentlichen Bädern, die Privathäuser mit ihrer inneren Einrichtung usw. eine Menge Winke und Angaben hygienischer Natur bietet. Welchen Wert die Alten auf gesundes Trinkwasser legten, zeigen noch jetzt die gewaltigen, selbst in den Ruinen grofsartigen Wasserleitungen. Auch die Heilkraft der heifsen Quellen war den Alten wohlbekannt.

Von ganz besonderer Bedeutung ist die Abhandlung des Geheimen Ober-Schulrats Dr. Schiller in Kotelmanns Zeitschrift 1892, *Der hygienische Unterricht in den pädagogischen Seminarien.* Es mufs auf den Inhalt der Abhandlung näher eingegangen werden.

Auch wenn der Fall einträte, dafs jede Schule einen vollauf sachverständigen Arzt erhielte, so würde, meint Dr. Schiller, dadurch die Not-

wendigkeit nicht beseitigt, auch die Lehrer mit den Grundsätzen der Schulgesundheitspflege bekannt zu machen.

Es wird schon seit Jahrzehnten davon gesprochen, dafs die jungen Leute auf der Universität einen Kursus über Gesundheitspflege und Anthro-Biologie, beziehungsweise Physiologie und Psychologie des jugendlichen Alters durchmachen müfsten. Es würde ein solcher Kursus die einschlägigen Fragen aber doch nur theoretisch und mehr allgemein vorführen können. Die konkrete praktische Gestaltung läfst sich nur in der praktischen Thätigkeit herbeiführen. Aus diesen Gründen hat Dr. Schiller seit einer Reihe von Jahren im pädagogischen Seminar zu Giefsen eine Anleitung für Schulgesundheitspflege gegeben, die er in der Schrift „Pädagogische Seminarien“ 1890 des näheren darlegt. Auch den Preufsischen Seminaren ist in der Verordnung vom 15. März 1890 die gleiche Aufgabe gestellt worden.

Wenn auch die praktische Seite die eigentliche Aufgabe der Seminarunterweisung sein mufs, so läfst sich auch die theoretische Erörterung nicht umgehen, weil die Kandidaten ohne irgend welche Kenntnis dieser Fragen in die praktische Thätigkeit eintreten. Ein wirklicher Erfolg solcher Unterweisung bedingt aber, dafs an der Schule, mit der das pädagogische Seminar verbunden ist, die Forderungen der Schulgesundheitspflege verwirklicht sind. Es mufs also das Schulgebäude den hygienischen Vorschriften entsprechen, Spielplatz und Turnhalle müssen vorhanden sein, die Klassenzimmer allen Ansprüchen, auch in betreff der Sitze und der Reinhaltung genügen, sodafs der junge Lehrer nur normale Verhältnisse kennen lernt, von ihnen beständig umgeben ist. Dazu gehören ferner der richtige, die physiologisch-psychologischen Forderungen deutlich erkennenlassende Stundenplan, die Einrichtung der Pausen, die richtige Bemessung der häuslichen Arbeitszeit, die Feststellung des Mafses der schriftlichen Hausaufgaben und die Kontrollierung der häuslichen Arbeitsgelegenheit, „da gerade hier Schädigungen der Sehkraft besonders leicht herbeigeführt werden können“. Auch mufs bei den Kandidaten Teilnahme erweckt werden für alle zur Förderung der leiblichen Frische eingerichteten Veranstaltungen, wie Spiele, Freiturnstunden, Spaziergänge, Eislauf, Schwimmen, — selbstverständlich mufs ihnen auch hierin für ihre eigene künftige Praxis Musterhaftes geboten werden.

„Vor allem mufs bei dieser hygienischen Belehrung der junge Lehrer eine ausreichende Kenntnis erhalten von der Beschaffenheit des Körpers und des Geistes, der Objekte seiner künftigen Wirksamkeit. Es wird demnach eine diesbezügliche, auf Physiologie und Psychologie beruhende Darlegung am besten den Anfang der theoretischen Unterweisung bilden.“ (Dr. Schiller verweist dabei auf sein Handbuch der praktischen Pädagogik 2. Auflage.) Es ist besonders die Selbstbeobachtung, worauf die jungen Leute geführt werden müssen; dann werden sie gewöhnt, „auch kräftig bei Erziehungsfragen den gleichen Weg zu betreten“. Zu den mancherlei Punkten, welche in diesem Kapitel zu erläutern sind, gehört auch die

Erblichkeit. „Der Lehrer, welcher von ihrer Bedeutung nichts weifs wird nicht selten einen Schüler ungerecht beurteilen, er wird es unterlassen, sich mit den Eltern in Verbindung zu setzen, von denen er meist allein die nötige Auskunft erhalten kann, und er wird sich der Mitwirkung der Eltern begeben, ohne die jeder Abhilfeversuch scheitern mufs."

Auf diesen physio-psychologischen Grundlagen hat sich nun die eigentliche Belehrung über Schulgesundheitspflege aufzubauen. Die Veranstaltungen, welche die Schule zur Erhaltung und Förderung der Gesundheit allein zu treffen hat, beziehen sich auf den Unterricht und die auf ihn in der Schule verwandte Zeit und auf die Hausarbeit; an anderen Mafsregeln ist besonders das Elternhaus mitbeteiligt.

Betreffs der Unterrichtszeit ist zunächst die Frage zu erörtern, wie die wissenschaftlichen Stunden zu legen sind, ob blofs auf den Vormittag, oder auch auf den Nachmittag. Bei der Verlegung auf den Vormittag ist die Verwendung der Unterrichtszeit, der sogenannte Stundenplan, von erhöhter Bedeutung; es mufs dem Kandidaten klar werden, „dafs die Stunden auf der unteren und zum Teil auf der mittleren Stufe so anzuordnen sind, dafs durch die Abwechselung der Lehrfächer ein planmäfsiger Wechsel in der psychischen Thätigkeit der Schüler und in der dadurch bedingten Körperhaltung stattfindet". — „Aber die Abwechselung darf sich nicht blofs auf die Lehrgegenstände beschränken, sondern sie läfst sich noch viel wirksamer durch die sich ablösende Inanspruchnahme der verschiedenen Seelenthätigkeiten herbeiführen."

Durch die Erholungspausen wird der über 5 Stunden verteilte Vormittagsunterricht thatsächlich auf vier Stunden beschränkt. Die richtige Verwendung der Pausen ist dem Kandidaten klar zu machen; jede geistige Arbeit ist in denselben zu verhindern, die Schüler müssen sich frei in gesunder Luft bewegen, freiwilligen Bewegungsspielen ohne Lehrer sich hingeben. Wie ein guter Schulhof beschaffen sein mufs, ist Sache der Belehrung; bei ungünstiger Witterung mufs die gut gelüftete Turnhalle, müssen staubfreie Korridore usw. Ersatz bieten. Kein eigentliches, gebotenes Turnen darf in den Pausen stattfinden.

Die häusliche Arbeitszeit, das Verhältnis derselben zum Schulunterricht ist zu erörtern; möglichste Beschränkung der häuslichen Schreibarbeit ist nötig. Die etwaige Förderung des Handfertigkeitsunterrichts ist zu erwägen. Mit dem allen hängt die Lehrmethode bezw. die Umgestaltung derselben zusammen. Es wird dies näher ausgeführt, gehört aber nicht hierher. Näher berührt uns Schillers Besprechung der Luft-, Licht- und Sitzverhältnisse. Er knüpft an die konkreten Verhältnisse seines Gymnasiums an. Neben der Heizungs- und Ventilationsfrage mufs den Kandidaten die Wichtigkeit der Schulzimmer, Korridore und Treppen für die Gesundheit klar werden. Sie müssen sich selbst davon überzeugen, ob die an der Schule angeordnete Reinhaltung der Schulräume wirksam ist, den Staub wirklich entfernt hat; die Notwendigkeit der Reinigung des Schuhwerks vor dem Betreten der Klassenzimmer seitens der

Schüler, die Wichtigkeit der Mafsregel, dafs die Korridore mit Kleiderträgern versehen sind, dafs die Schüler gewöhnt werden, zum Auswurf sich stets der Spucknäpfe zu bedienen, der Wandanstrich, die zweckmäfsigste Herstellung der Fufsböden — das alles gehört mit zur Besprechung. Besonders ist auch auf die seitliche Rückgratsverkrümmung (Skoliose) aufmerksam zu machen, und was von seiten der Schule bezw. des Lehrers geschehen mufs, um der Entstehung derselben vorzubeugen. Es wird dabei der Schulranzen gedacht, denen besonders in den unteren Klassen zur Alleinherrschaft zu verhelfen sei. Das Sitzen in der Schule mufs einen sehr breiten Raum in der hygienischen Unterweisung einnehmen, besonders auch wegen der Kurzsichtigkeit, des schlimmsten der Schulübel. Die jungen Lehrer müssen mit der Konstruktion der Schulbänke vertraut gemacht werden. Die Schüler müssen einen festen Platz erhalten, der nach ihrer Körpergröfse in den unteren und oberen Klassen jährlich zwei-, in den mittleren dreimal festzustellen ist. Damit fällt jedes Ändern der Plätze nach dem Ausfall einer Arbeit, eines Extemporales usw. von selbst fort. Sind zweisitzige Subsellien vorhanden, so mufs man alle 8 Tage die Schüler derselben Bank ihre Plätze tauschen lassen, um der Neigung zu einseitiger Haltung vorzubeugen. Auch ist bei der Anordnung der Plätze auf Schwäche des Auges und Ohres, sowie auf Sprachstörungen Rücksicht zu nehmen.

Auf die Augen geht Dr. Schiller noch besonders ein. Derselbe ist ein Gegner der rechtsschiefen Kurrentschrift und für Einführung der Steilschrift. (Über dieselbe vergl. Jb. 1890 XIV, 70.)

In dieses Kapitel gehören auch die Fragen des Lichteinfalls, der Lichtstärke und der künstlichen Beleuchtung. An Wintermorgen darf bei unzureichender Beleuchtung weder gelesen noch geschrieben werden. Auch auf den Schriftdruck, auf das Papier, auf das Schreibheft (kein glänzendes Papier, keine Liniennetze!), auf das Anschreiben an die Tafeln mufs aufmerksam gemacht werden.

In welcher Weise der Lehrer auf das Elternhaus in hygienischer Beziehung einzuwirken habe, wird mit dem Kandidaten besprochen. Es wird auf die Unterstützung durch die Schüler selbst hingewiesen, Hauptsache ist gute Gewöhnung in den Vorschulen und in den Klassen Sexta bis Quarta.

Schiller erwähnt die Belehrungen über richtige Gesundheitspflege seitens der Schule und bezieht sich dabei zum Teil auf Schwalbe (Jb. 1887 A 78). Teils werden dieselben rein praktisch erteilt, in denen bezüglich der Reinlichkeit (Hautpflege, Pflege der Zähne), der Zuführung frischer Luft, der Abwehr der Verzärtelung (wie Sitzen im warmen Zimmer mit dickumwickeltem Halse!) durchweg gute Gewohnheiten bestehen. „Zum anderen Teil gehören sie aber in den Unterricht, wobei insbesondere die naturwissenschaftlichen Stunden der Tertia (?) gute Gelegenheit bieten, die wichtigsten Kapitel der persönlichen und allgemeinen Hygiene (Ernährung, Atmung, Hautpflege, Kleidung, Wohnung usw.)

vorzuführen", (Hinweis auf Scholz' Leitfaden der Gesundheitslehre usw. Jb. 1886, 352). Dieser Belehrung wohnen die Seminarmitglieder bei. An einem etwa bestehenden Samariterkursus haben sie sich ebenfalls zu beteiligen. Das natürliche Gegenmittel gegen die einseitige Gehirnarbeit besteht in der „regelmäfsigen und möglichst gleichmäfsigen Abwechselung von Gehirn- und Muskelthätigkeit". Man denkt dabei selbstverständlich an den Turnunterricht. Sch. ist (mit Spiefs) der Ansicht, dafs bei diesem Unterricht wie beim Spiele Besseres als bisher zu erreichen sei, wenn der Ordinarius regelmäfsig seine Schüler nicht nur geistig, sondern auch leiblich bilde. Dies werde aber nur dann allmählich der Fall sein können, wenn mit den pädagogischen Seminaren, wie dies seit Jahren in Giefsen geschehen, die Ausbildung der jungen Leute auch in der körperlichen Fertigkeit verbunden werde. Zugleich mit einem physio-biologischen Kurse, der den theoretischen Teil darstelle, finde die praktische Ausbildung für die Leitung des Turnunterrichts und der Spiele statt. Jeder junge Lehrer müsse wie im Unterricht Probestunden erteilen, die beurteilt und gewertet werden, wie die übrigen. Meist gebe auch jeder Seminarist, der nicht körperlich behindert sei, einige Wochen hindurch selbständig den Turnunterricht in einer unteren Klasse und leite hier die Spiele.

Es geht aus diesen Ausführungen nicht hervor, wie weit die Seminaristen bei ihrem Eintritt in das pädagogische Seminar turnerisch bereits vorgebildet sind. Es ist kaum anzunehmen, dafs sie bei der mannigfachen anderweitigen Beschäftigung Zeit gewinnen, sich ohne solche turnerische Vorbildung auch zu Turnlehrern für alle Schulklassen auszubilden.

Auch auf Übertreibungen auf diesem Gebiete müssen die Seminaristen aufmerksam gemacht werden; es darf nicht unbeachtet bleiben, dafs der Turnunterricht auch geistige Anstrengung erfordert, dafs im Winter eine staubige, nicht in der richtigen Weise geheizte Turnhalle gesundheitsschädlich ist. Turnstunden nach den Lernstunden bringen manchen Schülern Kopfweh und Übermüdung. Es ist deshalb zu empfehlen, den Schülern zu gestatten, in den Pausen und an schulfreien Nachmittagen unter Aufsicht eines Lehrers Freiturnen abzuhalten. Es ist aus dieser Darstellung Schillers nicht zu ersehen, wie er es mit dem geregelten Turnunterricht für alle Schüler gehalten wissen will. Sein Vorschlag, jeden Tag eine halbe Stunde turnen zu lassen, stöfst bei anderen Pädagogen und selbstverständlich auch bei den Turnlehrern wenigstens für die mittleren und oberen Schulklassen auf entschiedenen und nicht unbegründeten Widerspruch.

Betreffs der Bewegungsspiele darf man, bemerkt Schiller weiter, nicht vergessen, dafs das Wichtigste bei der Erziehung die Weckung der Selbstthätigkeit ist. Man mufs bei dem Spiele sehr vorsichtig sein: auch zu Sportübungen ist die Jugend geneigt. Beim Spiele wird die Schule anfangs mehr fördernd eingreifen müssen. Man gebe der Jugend nur die nötige Zeit, dann wird sie sich auch körperlich ausbilden.

Sehr wichtig ist der sogenannte Unterricht im Freien, richtiger Beobachtungsunterricht genannt, der die Aufgabe hat, durch eigene Anschauung des heimatlichen Bodens und seiner Erzeugnisse usw. die sinnliche und induktive Grundlage für eine Reihe von Unterrichtsgegenständen, wie Heimatkunde usw. zu bilden.

Auch an den Schulausflügen sollen die Seminaristen sich beteiligen; auf die hygienische Bedeutung der Ferien sind sie aufmerksam zu machen.

So weit sollen die Belehrungen für die Seminaristen gehen. Die Anlage des Schulgebäudes, der Boden, auf dem es stehen soll, die Abortanlage, das Trinkwasser und Ähnliches ist Sache des staatlich angestellten Medizinalbeamten, ebenso alles, was sich auf die Infektionskrankheiten bezieht.

„Für den hygienischen Unterricht der Seminarmitglieder genügt es, wenn sie mit den staatlich erlassenen Vorschriften über das Verhalten bei ansteckenden Krankheiten bekannt gemacht werden, und wenn in der Schule selbst die gewissenhafte und sorgfältige Ausführung derselben gesichert ist.“

Betreffs der geschlechtlichen Verirrungen der Schüler verweist Schiller auf sein Handbuch der praktischen Pädagogik.

Schliesslich soll die Schulgesundheitspflege auch die Gesundheit der Lehrer zu erhalten bemüht sein.

Von einem eigentlich festangestellten Schularzt ist also hier nicht die Rede, wie wirkliche und eigentliche Schulärzte überhaupt in Deutschland noch nicht zu staatlicher oder stadtbehördlicher Geltung gelangt sind. Die Bemühungen des Professors Dr. Cohn in Breslau waren bis jetzt in dieser Beziehung ohne befriedigenden Erfolg, ebenso in neuerer Zeit die Bemühungen um Anstellung solcher Schulärzte in Berlin. Es ist aber in den Berliner Lehrerkreisen die Ansicht vertreten, dass allerdings es sehr wünschenswert sei, wenn die Schuleinrichtungen von sachkundiger, d. h. ärztlicher Seite geprüft würden; aber eine derartige Inspektion dürfe nicht zu einem lästigen und unnötigen Eingreifen des Arztes in die Schularbeit führen. Man einigte sich in einer Versammlung des Berliner Lehrervereins am 24. Januar 1893 zu folgender, vom Lehrer Siegert vorgeschlagenen und angenommenen Resolution: „Der Berliner Lehrer-Verein hält es für notwendig, dass eine aus Ärzten, Verwaltungsbeamten, Architekten, Ingenieuren, Schulleitern und Lehrern zusammengesetzte Kommission die Verhältnisse sämtlicher Berliner Schulen nach der hygienischen Seite hin prüft, für die praktische Durchführung anerkannter Forderungen der Schulhygiene, sowie für die Lösung streitiger Fragen Vorschläge macht und die Grundsätze feststellt, nach denen eine zweckentsprechende Mitwirkung der Ärzte bei der Beaufsichtigung der Schulen zu erfolgen hat.“

Ein Berliner Arzt, Dr. Lang, der in seiner Schrift *Die Forderungen der Schulhygiene* in allgemein verständlicher, aber nichts wesentlich Neues bringender Darstellung das Schulhaus, die Schulzimmer betreffs ihrer allgemeinen Einrichtung, der Ventilation, der Heizung, der künstlichen Beleuchtung, der Schulbank, der Schulutensilien bespricht; dann

die Schulkrankheiten, und zwar die Kurzsichtigkeit, die Rückgratsverkrümmungen, die Ernährungsstörungen, den Schulkopfschmerz, die Geistesstörungen, das Stottern und die „Schule als Verbreiterin von ansteckenden Krankheiten“ behandelt; schliefslich auch „die Unterrichtsmethode vom Standpunkt der Gesundheitslehre“ einer Betrachtung unterzieht, — hält die Anstellung besonderer Schulärzte allerdings für wünschenswert, doch sollen dieselben nicht eine vorgesetzte Behörde der Lehrer sein, die nach Belieben die Schulverhältnisse kontrollieren, Anordnungen treffen und deren Durchführung erzwingen könne. „Ihre Thätigkeit soll vielmehr nur eine beratende und vorschlagende sein, die Entscheidung aber in den Händen der Schulbehörde liegen, in denen ebenfalls ein Arzt Sitz und Stimme haben mufs.“ Auch ein hygienisch orientierter Lehrer könne einen Schularzt nicht ersetzen.

Ein anderer Arzt, Dr. Kühner, veröffentlichte 1891 eine Schrift *Der Lehrer als Wächter der Gesundheit.*

Der Verfasser weist nach, dafs es besonders in der Hand des Lehrers liegt, manchen Übeln, welche teils die Kinder aus dem Elternhaus mit in die Schule bringen, teils der ungewohnte Schulaufenthalt, die Schuleinrichtung verursachen, wirksam entgegenzutreten. Gleich bei Beginn des Schulunterrichts, der zunächst einzelner Schüler Gesundheit gefährden kann, oder gefährdet, wird nur der Lehrer im stande sein, über diese Veränderung im Befinden des Kindes und ihren wahrscheinlichen Zusammenhang sachgemäfse und befriedigende Auskunft zu geben. Derselbe wird von diesen Wahrnehmungen die Eltern benachrichtigen, und diese sollten für derartige Mitteilungen um so dankbarer sein, als durch das sich immer mehr ausbreitende ärztliche Spezialistentum die Überwachung der Kinder von seiten der Hausärzte mehr und mehr aufser Gebrauch kommt. Aber auch gesundheitliche Vorteile bringt der Schulbesuch den Kindern, wenigstens den Kindern von in ärmlichen Verhältnissen lebenden und sie vernachlässigenden Eltern. Ihnen wird die Schule zur Wohlthat, sie gewöhnt sie an Ordnung und Pünktlichkeit, an Reinlichkeit, begegnet übeln Gewohnheiten in wirksamer Weise. Es wird weiter ausgeführt, was der Lehrer alles zu thun und zu beobachten hat, wie er die Kinder an gerade Haltung zu gewöhnen (ausführliche Behandlung der Schulbank), der Rückgratsverkrümmung entgegenzuwirken, die Kurzsichtigkeit zu verhüten hat. Das alles kann der Lehrer mit Hilfe geeigneter Unterrichtsmittel leisten. Dr. Kühner kommt dann zur Hygiene der geistigen Beschäftigung. Auch Wächter der geistigen Gesundheit der Kinder wird der Lehrer sein. Die Frage der Entstehung geistiger Erkrankung der Kinder veranlafst K. zu dem Ausspruch, dafs das Elternhaus und die ganze Zeitrichtung in dieser Beziehung mehr verschuldet habe, als die Schule, obgleich ja auch diese durch übermäfsige geistige Anforderungen Schlimmes verursachen könne. Also auch hier ist der Lehrer der berufeneWächter. Freilich darf ihm die Kenntnis der feineren Beziehungen des Seelenlebens nicht fehlen.

Von einem Schularzt sieht also Dr. Kühner ab.

Die Schrift von Dr. Wingerath, *Nochmals Kurzsichtigkeit und Schule*, richtet sich besonders gegen Professor Dr. Cohn. Diesen hatte er in seiner Schrift „Kurzsichtigkeit und Schule“ (Jb. 1890 XIV 64) angegriffen, worauf ihm Cohn in seinem gleich zu besprechenden „Lehrbuch der Hygiene des Auges“ sehr scharf erwiderte, was Wingerath zu seiner zweiten Schrift veranlafste.

Aus der Schrift sei nur aus dem „Gutachten der Kgl. wissenschaftlichen Deputation für das Medizinalwesen in Preufsen, betreffend die Überbürdung der Schüler in den höheren Lehranstalten“ (Berlin 1881) betreffs der Myopie eine Stelle herausgehoben, „dafs die eine Zeit lang ziemlich allgemein angenommene Meinung, als sei die Schul-Kurzsichtigkeit spezifisch deutsches Leid, durch die Erfahrungen in anderen Ländern sehr erschüttert worden ist. Man hat vielfach geglaubt, aus der Häufigkeit des Tragens von Brillen mit Sicherheit auf die Häufigkeit der Kurzsichtigkeit schliefsen zu dürfen, aber man hat übersehen, dafs das Brillentragen gleichfalls der Mode unterworfen ist. In Ländern, wo diese Mode nicht existiert, lehrt die direkte Untersuchung, dafs es an Kurzsichtigen nicht fehlt. In Frankreich, England, Nord-Amerika sind ähnliche, zum Teil sogar gleiche Zahlen ermittelt worden, wie bei uns. Das Übel ist also weiter verbreitet, als die Gewohnheit, Brillen zu tragen.“

Dr. Wingerath ist ein Gegner des Schularztes, will aber in allen Schulkommissionen einem möglichst erfahrungsreichen Arzt Sitz und Stimme einräumen, bezw. dem Kreis-Physikus die hygienische Überweisung der Schulen übertragen.

Es sei nun hier des Professors Dr. Cohn *Lehrbuch der Hygiene des Auges* angereiht.

Es kann aus diesem bedeutenden, wohl in seiner Art einzig dastehenden Werk hier nur das berührt werden, was die Schule angeht. Dafs Cohns Ansichten nicht als allgemein giltig anerkannt werden, ist Jb. 1890 XIV 60 des nähern ausgeführt. Die scharfen Entgegnungen Cohns gegen Männer von anerkanntem Ruf, wie Dr. v. Hippel, sind fast mehr geeignet, Mifstrauen zu erwecken, als zu überzeugen.

In Kapitel XI „Kurzsichtigkeit“ berichtet Dr. Cohn über das Vorkommen der Myopie bei Schulkindern. Von 9344 in 24 deutschen Gymnasien und Realschulen untersuchten Schülern waren myopisch in VI 22, in V 27, in IV 36, in III 46, in II 55, in I 58 Prozent.

In ausführlicher Weise verbreitet sich Cohn über die „Verhütung der Myopie“ und geht zunächst auf die Schulsubsellien näher ein. Er giebt die Grundbedingungen für den Bau richtiger Schultische an, prüft die verschiedenen Tische und Bänke auf ihre Brauchbarkeit und die Geradhalter beim Schreiben. Es folgen Untersuchungen über die Tages- und die künstliche Beleuchtung. Dann wird die Handschrift besprochen, die Abduktionsschrift, die von links nach rechts geht, die Adduktionsschrift von rechts nach links. Unsere Schrift ist Abduktionsschrift (die Orien-

talen haben die Adduktionsschrift), und wir müssen dem Papier und der Schrift eine solche Lage geben, dafs die Abduktion der Hand leicht möglich ist, ohne dafs der Körper seine gerade Haltung deswegen ändern mufs. Das führt Cohn zur Untersuchung, welche Schrift, die bisher gewöhnliche Schrägschrift oder die in neuerer Zeit empfohlene Steilschrift die richtigere sei. Cohn stellt sich auf den Standpunkt von Dr. Schubert, des eifrigsten Vertreters der Steilschrift (Jb. 1890 XIV, 70). Auch er — Cohn — nennt dieselbe die „Schrift der Zukunft". Eine kurze Geschichte der Steilschrift enthält zahlreiche Schriftproben aus verschiedenen Jahrhunderten. Eine weitere, vielumstrittene Frage ist: Ob deutsche oder lateinische Schrift? Cohn ist entschieden für letztere; er berichtet, dafs der 1885 gegründete „Verein für Lateinschrift" über 10 000 Mitglieder (1892) zählt, darunter 7000 bis 8000 Lehrer, und hofft, dafs mit der Zeit auch die Regierungen Deutschlands geneigt sein würden, wieder die Antiqua statt der Fraktur einzuführen. Auch Schönschrift, Kurzschrift, Schreibhefte und Tinte, Schiefertafeln und Wandtafeln werden betreffs ihres Einflusses auf die Augen untersucht. Cohn ist für obligatorischen Unterricht in der Stenographie, weil dadurch viel Zeit mit Schreiben erspart werde. Zeichnen, Handarbeiten, Bücherdruck und Papier werden mit gleicher Gründlichkeit besprochen. Vor allen Dingen dürfen die Augen nicht überangestrengt werden. Es darf in der Schule nicht in zwei Stunden hintereinander geschrieben und die Schreib- und Zeichenstunden müssen in die hellsten Mittagsstunden gelegt werden.

Der von Cohn gemachte Vorwurf, dafs die höheren Lehrer ohne pädagogische Ausbildung Unterricht erteilen, ist bekanntlich seit mehreren Jahren unberechtigt. Er schlägt eine Prüfung der höheren Lehrer in der Schulhygiene vor, wie sie in Ungarn eingeführt sei.

Der Schwerpunkt des Unterrichts müsse in der Schul-, nicht in der Hausarbeit liegen. Es sei festgestellt, dafs vom 10. bis 19. Jahre der Schüler

in England . .	16 500	Arbeitsstunden	und	4500	Turnstunden
in Frankreich	19 000	„	„	1300	„
in Deutschland	20 000	„	„	650	„

habe. Es ist aber dabei zu bedenken, dafs die 4500 Turnstunden in England nicht Turnstunden in unserem Sinne sind, sondern jedenfalls die Spielstunden als solche gerechnet werden (wohl auch in Frankreich), welche für die deutschen Schulen bei jener Aufstellung aber nicht mit in Anrechnung gebracht sind.

Ein besonderer Abschnitt ist der schulärztlichen Aufsicht gewidmet. Dr. Cohn wiederholt in der Hauptsache das, was bereits in den Jb. 1886, 343 ff., 1890 XIV, 46 besprochen worden ist. Er giebt 24 Schlufssätze an, welche die ärztliche Kommission, die 1881 für Elsafs-Lothringen die Fragen der Überbürdung zu bearbeiten gehabt, als Antwort gegeben hatte. Er wendet sich dann besonders gegen Dr. von Hippels Anschauungen (Jb. 1890 XIV, 61 ff.) und sucht dieselben zu widerlegen bezw.

zu entkräften. Cohn bleibt bei seiner Forderung, dafs jede Schule einen Schularzt haben solle, dem niemals mehr als 1000 Kinder zu überweisen seien. Derselbe solle beim Beginn jedes Semesters in jeder Klasse die Kinder messen und sie an Subsellien setzen, die ihrer Gröfse entsprechen. Übrigens verlangt Dr. Cohn vom Schularzt keine pädagogischen Kenntnisse (S. 521). Er soll nur bei Aufstellung des Lehrplanes zugezogen werden, damit Überbürdung vermieden werde. „Es handelt sich also nur um die Ordnung der Stunden, damit das Schreibwerk nicht hintereinander getrieben wird, und um das zulässige Mafs häuslicher Nahearbeit, nur dabei soll der Arzt seinen Rat geben, sonst hat er mit der Pädagogik gar nichts zu thun." Sollte das der erfahrene Lehrer nicht besser können!?

Was soll der Schularzt nach Cohn noch weiter thun? Er mufs mindestens monatlich einmal alle Klassenzimmer während des Unterrichts besuchen und besonders auf die Beleuchtung, Ventilation und Heizung der Zimmer, sowie auf die Haltung der Kinder achten. Diese Revisionen müssen, „wie die Apothekenrevisionen, ohne jede vorherige Ankündigung geschehen"!!

„Wie der Arzt der geborene Vertreter der Hygiene überhaupt ist, so mufs er es auch in der Schule sein." Dr. Cohn bleibt auf dem Standpunkt stehen, dafs der Arzt in allen einschlagenden Fragen mehr kompetent ist, als der tüchtigste Lehrer. Ob man jemals sich von seiten der Schule Dr. Cohns Anschauungen und Forderungen anbequemen wird?!

Dr. Cohn wies auf Ungarn hin, welches Schulärzte bereits angestellt hat. Ein solcher Schularzt und Professor der Hygiene in Budapest, Dr. Schuschny berichtet *Über die Schulhygiene in Ungarn.* (Vgl. auch Jb. 1891, XIV, 3 ff.). Aus seinem Bericht geht hervor, dafs man in Ungarn aufs sorgfältigste das gesundheitliche Leben wenigstens der Schüler der höheren Lehranstalten (Mittelschulen) überwacht und zwar nicht allein betreffs der Schulräume und Schuleinrichtungen, sondern auch des Unterrichts. Man forschte den Ursachen der Überbürdung nach und fand dieselbe allerdings zum Teil in der Unterrichtsmethode der Schule, zum Teil aber auch im häuslichen Leben, in dem Studium fremder Sprachen, im Betreiben der Musik und der Lektüre, in den Vergnügungen, auch im Genufs von der Jugend noch nicht zukommenden Reizmitteln (Wein, Cognak usw.), auch in dem zu geringen Quantum des Schlafes. Man ermittelte, dafs der Primaner durchschnittlich 7 Stunden 36 Minuten, der Sextaner 9 Stunden schlafe. Dies genüge aber nicht dem Schlafbedürfnis. Wir können also nicht alle nervösen Symptome der Schüler der Schule zur Last legen, zumal die Disposition (hereditäre Belastung, abnorme Kopfbildung usw.) in den meisten Fällen in die Schule mitgebracht wird.

Dafs die Myopie durch die Schule gefördert wird, läfst sich nicht in Abrede stellen, aber man kann auch von einer Hausmyopie sprechen und manche glauben, es würde die Myopie am leichtesten so zu vermeiden sein, wenn die Schüler ihre schriftlichen Aufgaben statt zu Hause

in gut beleuchteten und ventilierten Schulzimmern unter Aufsicht anfertigen könnten.

Eine eingehende Ministerialverordnung enthält hygienische Vorschriften betreffs der Lehrmittel. Auch die Nasenleiden (vgl. Jb. 1890 XIV, 65 f.) mit ihrem nachteiligen Einflufs auf die geistige Entwicklung der Schüler sind der Beachtung nicht entgangen; ebensowenig die unter dem Einflusse der Schule entstehende Skoliose. Als eines der Mittel gegen letztere wird die Steilschrift angesehen, deren Einführung in die Elementarschulen der Landes-Unterrichtsrat dem Ministerium empfohlen hat.

Zur Verhütung von Infektionskrankheiten sind praktische Mafsregeln schon anfangs der siebziger Jahre getroffen worden.

Dem Turnen ist die richtige Stellung angewiesen. Gegen das „militärische Turnen“ der Schüler spricht sich Dr. Schuschny entschieden aus; das Gerätturnen ist und bleibt der wichtigste Bestandteil des Turnens. Frei- und Ordnungsübungen, Lauf- und Ballspiele haben aber auch ihre Berechtigung. Pläne eines Schulbaues werden vom Ministerium nur dann gutgeheifsen, wenn eine den Satzungen der Hygiene entsprechende Turnhalle vorgesehen ist. Für die Ausbildung der Turnlehrer, besonders auch der Mittelschullehrer zu Turnlehrern, soll in ausreichenderem Mafse gesorgt werden. Durch Verordnungen des Unterrichts-Ministers sind Schlittschuhlaufen, Rudern, Schwimmen und sonstige Leibesübungen empfohlen worden.

Der Hygieniker mufs aber auch das richtige Mafs halten in seinen Forderungen. Die Schule mufs auch die richtige Zeit für ihre eigentlichen Zwecke behalten. Schülerausflüge finden zu selten, Schülerreisen nur spärlich statt.

Was die hygienische Überwachung der Schulen betrifft, so bestehen seit 1885 an den Hochschulen Budapest und Klausenburg besondere schulärztliche Lehrkurse.

Schulärzte können nur solche Ärzte werden, die nach gut überstandener Prüfung ein Diplom erhalten haben. Im Januar 1887 wurden vom Minister Trefort die ersten Schulärzte ernannt, zu deren Aufgaben die hygienische Überwachung der Schule, sowie die Kontrolle des Gesundheitszustandes der Schüler gehören. „Der Schularzt hat zu Beginn des Jahres die Augen und Ohren, sowie den ganzen Körperzustand des Schülers genau zu untersuchen und auf Grund seiner Untersuchungen dem Lehrkörper betreffs Placierung im Lehrsaale Vorschläge zu erstatten. Der Schularzt ist Mitglied des Lehrkörpers. Am Schlusse des Schuljahres erstattet der Schularzt einen Bericht, welcher dem Ministerium eingesendet wird.“ Man ersieht die bescheidenere Stellung des Schularztes gegenüber den Forderungen Cohns.

Der Schularzt trägt in den beiden oberen Klassen auch Hygiene vor und zwar das ganze Schuljahr hindurch, in wöchentlich zwei Stunden als fakultativen Unterricht. Am Schlusse des Schuljahres findet in Gegenwart des Direktors als ministeriellen Kommissars eine Prüfung statt und

wird die Klassifikation ins Jahreszeugnis eingetragen. Ein Erlafs des Unterrichtsministers regelt den Unterricht, bestimmt den Lehrstoff und enthält auch den Passus, dafs der Professor der Hygiene sich stets vor Augen halten möge, dafs er es nicht mit Erwachsenen zu thun habe. Aufser der Hygiene wird auch, mit Übungen verbunden, „die erste Hilfeleistung bei Unglücksfällen“ vorgetragen. Die Schüler eignen sich mit Eifer die vorgetragenen hygienischen Kenntnisse an.

Minister Treforts Verdienst ist es, dafs gegenwärtig nicht blofs an den Mittelschulen, sondern an allen Fakultäten der Universität, an der technischen Hochschule, an den Priester- und Lehrerseminaren, an den Bildungsanstalten für Kindergärten, an Bürger- und Volksschulen Gesundheitspflege gelehrt wird. „So werden hygienische Kenntnisse verbreitet, Sinn für Gesundheitspflege geweckt und wach gehalten.“

Über *Hygienische Fortschritte der österreichischen Mittelschulen seit September 1890* berichtete in mustergiltiger Weise Dr. Burgerstein. Burgerstein knüpft an an den Erlafs des Ministers für Kultus und Unterricht über Förderung der körperlichen Ausbildung usw. vom 15. September 1890 (Jb. 1891, XIV 9). Baden, Schwimmen und Eislaufen werden nach Kräften gefördert, auch durch Preisermäfsigung seitens der Besitzer der Schwimmanstalten, Eisbahnen, Pferdebahnen usw. Am Schlusse des Schuljahres 1890/91 waren in Niederösterreich unter 10 297 öffentlichen Schülern in 37 Mittelschulen 5296 (51,4 %) Schwimmer und 6203 (60 %) Eisläufer.

Dem Spiel ist besondere Sorgfalt zugewandt worden und B. kann Erfreuliches mitteilen.

Von anderem Sport wird besonders das Rudern genannt. Ausflüge wurden allenthalben unternommen; die Eisenbahnverwaltungen waren sehr zuvorkommend mit Preisermäfsigungen.

Die Durchschnittskosten einer anderthalbtägigen Exkursion betrugen 3 Gulden für den Teilnehmer.

Hygienische Belehrungen und Aufnahmen fanden in vielen Schulen statt.

Die von dem k. k. Staatsgymnasium zu Villach aufgestellten *Gesundheitsregeln für die Schuljugend*, bei deren Zusammenstellung die vom Berliner Lehrerverein herausgegebenen benutzt wurden, verdienen wörtliche Wiedergabe. Sie lauten:

I. Pflege des Körpers.

1. Frische Luft und Sonnenlicht sind unentbehrlich für die Erhaltung der Gesundheit; deshalb ist ihnen freiester Zutritt zu den Wohnräumen und namentlich auch zu den Schlafräumen zu gestatten.
2. Härte dich dadurch ab, dafs du den ganzen Körper öfters kalt wäschest.
3. Während der warmen Jahreszeit bade fleifsig im offenen Wasser; dehne das Bad auf höchstens eine halbe Stunde aus, reibe die Haut nach demselben mit dem Handtuche und erwärme dich hierauf durch einen Spaziergang in nicht zu fest geschlossener Kleidung.

4. Bewege dich viel und lebhaft im Freien (Spielen, Laufen, Springen, Turnen, Schwimmen, Schlittschuhlaufen, Arbeiten im Garten). Vor übermäfsig langem Schlittschuhlaufen und unnötigem Erhitzen dabei wird gewarnt.

5. Feucht gewordene Kleider, namentlich auch Strümpfe und Schuhe, ersetze baldmöglichst durch trockene.

6. Sei mäfsig im Essen und Trinken. Geniefse Speisen und Getränke weder mehr als blutwarm noch eiskalt. Es ist für den Magen schädlich, Wasser unter $+10^{0}$ C., sowie wenn man erhitzt ist, zu trinken. Ifs langsam und kaue gut. Meide starke Reizmittel (Kaffee, Thee, scharfe Gewürze, viel Salz, Tabak, alkoholhaltige Getränke). Fleisch geniefse nicht in rohem Zustande.

7. Gehe früh zu Bette und stehe früh auf.

II. Pflege der Atmungswerkzeuge.

1. Atme möglichst mit geschlossenem Munde.

2. Hüte dich vor dem Einatmen von staubiger oder übel riechender Luft. Vermeide das Aufwirbeln von Staub im Zimmer und im Freien.

3. Arbeite im Sommer thunlichst bei offenen Fenstern. Bei ungünstiger Witterung und im Winter erneuere die Zimmerluft mehrmals täglich durch gleichzeitiges Öffnen der Thüren und Fenster. Setze dich nicht dem Zuge aus, zumal wenn du erhitzt bist.

4. Gurgele früh und abends und reinige nach jeder Mahlzeit den Mund mit frischem Wasser.

5. Vermeide es, beim Arbeiten die Brust anzulehnen und den Unterleib zu pressen.

III. Pflege der Augen.

1. Lies und schreibe nie in der Dämmerung.

2. Bei Tage wähle deinen Platz möglichst so, dafs du von ihm ein Stück Himmel sehen kannst und das Fenster sich zur linken Hand befindet. Die Sonnenstrahlen dürfen nie auf deine Arbeit fallen.

3. Bedecke die Lampe nicht mit einem dunkeln Schirm; stelle sie höchstens $^{1}/_{2}$ m vor dich und schiebe sie dabei etwas zur Linken. Das Arbeiten bei flackerndem Lichte sowie das Lesen während des Fahrens und beim Liegen ist den Augen schädlich. Cylinder und Milchglasglocke müssen stets auf der Arbeitslampe sein.

4. Beim Schreiben halte den Oberkörper aufrecht, lege die Brust nicht an die Tischkante und neige den Kopf nur wenig nach vorn.

5. Die Schreibseite lege so schräg vor die Mitte der Brust, dafs die Abstriche senkrecht zur Tischkante stehen.

6. Bei eintretenden Sehstörungen und Augenleiden wende dich an einen Arzt; ein Arzt kann auch nur entscheiden, ob du eine Brille nötig hast, ob die Augengläser dauernd, ob sie beim Schreiben oder beim Blick in die Ferne (an die Tafel) getragen werden sollen und welche Nummer der Gläser zu wählen ist.

IV. Pflege der Ohren.

1. Bewahre die Ohren vor starken Erschütterungen. (Schlage nicht dagegen! Schreie nicht hinein!)

2. Bohre nie mit einem spitzen Gegenstande, wie Feder, Stricknadel, Zahnstocher usw. in den Ohren.

3. In das Ohr gedrungene Fremdkörper dürfen nur durch Ausspritzen mit lauem Wasser entfernt werden. Am besten ist es jedoch in einem solchen Falle zum Arzt zu gehen.

4. Dringt ein Insekt in das Ohr, so neige den Kopf nach der entgegengesetzten Seite und träufle so lange Öl in den betreffenden Gehörgang, bis das Tierchen getötet ist.

V. Über das Sitzen zu Hause beim Schreiben und Lesen.

1. Setze dich so, dafs du die Fenster (die Lampe) zur linken Seite hast.

2. Schiebe beim Schreiben den Stuhl so weit unter den Tisch, dafs die vordere Stuhlkante etwa 5 cm unter die Tischplatte reicht. Bei gerader Haltung des Oberkörpers darf die Brust die Tischkante nicht berühren.

3. Der Stuhl sei so hoch, dafs bei herabhängenden Armen die Tischplatte in Höhe der Ellenbogen sich befindet. Da die gewöhnlichen Stühle zu niedrig sind, so lege ein Kissen auf.

4. Die Füfse setze mit der ganzen Sohle auf den Boden; erreichst du ihn nicht, so stelle eine Fufsbank unter.

5. Setze dich so auf den Stuhl, dafs die Brust parallel mit der Tischkante ist.

6. Schlage die Beine nicht über einander, weder am Knie noch an den Knöcheln, und ziehe die Füfse nicht unter den Stuhl zurück.

7. Lege die Unterarme in der Nähe der Ellenbogen auf den Tisch, halte mit der linken Hand das Heft fest und schiebe es während des Schreibens weniger oder mehr auf den Tisch, je nachdem du den oberen oder den unteren Teil beschreibst.

8. Beim Lesen und Lernen schiebe den Stuhl etwas zurück, lehne dich hinten an und halte das Buch schräg mit beiden Händen auf dem Tische fest.

9. Sowohl beim Lesen wie beim Schreiben mufs das Auge mindestens 35 cm von der Schrift entfernt sein.

VI. Verhalten beim Ausbrechen ansteckender Krankheiten.

1. Jeder Schüler, welcher an einer ansteckenden Krankheit, wie Blattern, Scharlach, Masern, Diphtheritis, Keuchhusten, Krätze, Typhus, Ruhr (Dyssenterie), Mumps oder ansteckender Augenentzündung leidet, mufs bis zu seiner Wiedergenesung vom Unterricht fern bleiben.

2. Ebenso dürfen Schüler, in deren Wohnung eine der angeführten ansteckenden Krankheiten aufgetreten ist, die Schule so lange nicht besuchen, bis nicht die Gefahr jeder Ansteckung beseitigt ist.

In den Fällen, wo eine vollkommen sichernde Isolierung des Kranken nicht möglich ist, kann den im ganzen Hause wohnenden Schülern der Schulbesuch untersagt werden.

3. Den Schülern ist das Betreten solcher Wohnungen und Häuser, in welchen ansteckende Krankheiten herrschen, strengstens verboten.

4. Der Besuch von Leichen der an einer ansteckenden Krankheit Verstorbenen, sowie die korporative Begleitung ihrer Leichenbegängnisse, ebenso wie die Teilnahme am Leichenschmause ist der Schuljugend überhaupt nicht gestattet.

Auch die von Sepp zusammengestellten *Wichtigen Gesundheitsregeln*, die vieles von den Gesundheitsregeln für die Schuljugend enthalten, aber sich weiter ausdehnen, sind nicht blofs jedem Schüler, sondern auch Erwachsenen zur Anschaffung (sie kosten nur 15 Pfennige) aufs angelegentlichste zu empfehlen.

Aus dem reichen Inhalt der trefflichen Kotelmann'schen *Zeitschrift für Gesundheitspflege* sind noch folgende Aufsätze hervorzuheben:

Aus dem Jahrgang 1892: Hyazinth Kubone, Über den Einflufs, welchen die Reform der Schuleinrichtungen und der Unterrichtspläne auf die Gesundheit der Schüler in Belgien geübt hat (S. 145). — Wie ist in der Schule Gesundheitslehre und Gesundheitspflege zu treiben? (sich besonders auf die Volksschule beziehend). (S. 123). — Schulhygienisches aus

dem Preufsischen Abgeordnetenhaus (Sitzung vom 14. März 1892; Beratung des Staatshaushalts für das Jahr 1892/93; Reden des Abgeordneten von Schenckendorff und des Geh.-Rat Dr. Köpke) (S. 220). O. Janke, Samariterhilfe und Verbandkasten in Schulen und Turnhallen (S. 416). — Petition der Hygienesektion des Berliner Lehrervereins, die Verhinderung von Staubschädigungen beim Turnen in der Gemeindeschule betreffend, mitgeteilt von W. Siegert (S. 536). — Antrag auf Anstellung von Schulärzten in der Versammlung des Landesmedizinal-Kollegiums für das Königreich Sachsen (S. 73). — Zur Frage der Schulüberbürdung (S. 490). — Zur Überbürdung durch die Klassenarbeit (S. 551). — Schulärzte in Leipzig und Edinburg (S. 79). — Ärztliche Beaufsichtigung der öffentlichen Schulen in Boston (S. 182). — Steilschrift in Schulen (S. 278). — Hygienischer Unterricht in spanischen Schulen (S. 333). — Hygienischer Kursus für Lehrpersonen in Prag (S. 393). — Schulhygienische Untersuchungen in Rufsland (S. 496). — Zirkular des Grofsherzogl. Mecklenburgischen Ministeriums, die Lüftung und Reinhaltung der Schulräume betreffend (S. 33). — Verordnung des Königl. Preufsischen Unterrichtsministers, betreffend Lüftung und Reinhaltung der Turnhallen (S. 134). — Rundschreiben des Königl. norwegischen Regierungsdepartements für das Kirchen- und Unterrichtswesen an die Verwaltungen einer Anzahl höherer Schulen wegen Vornahme hygienischer Untersuchungen an Schülern (S. 238). — Bestimmungen über Gesundheitspflege in der Schulordnung der Stadt St. Gallen.

Aus dem Jahrgang 1893. Schulhygienisches aus den Vereinigten Staaten, von Burgerstein (S. 75). — Über den Einflufs behinderter Nasenatmung auf die körperliche und geistige Entwicklung der Kinder, von Viktor Lange (S. 313). — Weiteres über hygienische Untersuchungen in einer Anzahl höherer Schulen Norwegens, von M. K. Håkonson-Hansen (S. 396). — Die Schulhygiene in der XIV. Versammlung skandinavischer Naturforscher und Ärzte zu Kopenhagen, von Axel Hertel. — Beschlüsse des mexikanischen pädagogischen Kongresses in betreff der hygienischen Anforderungen an Schulräume (S. 30). — Antrag auf Anstellung von Schulärzten, eingebracht in der Stadtverordnetenversammlung von Braunschweig (S. 210). — Die Forderungen der Schulgesundheitspflege an die Unterrichtspausen, von Fr. E. Stützer (S. 616). — Die hygienischen Gefahren der Schülerverbindungen (S. 36). — Zur Hygiene des Auges mit besonderer Rücksicht auf die Schule (S. 37). — Drei Vorkämpfer für die körperliche Ausbildung der Gymnasiasten (Dr. Lorinser, Direktor Dr. Strafs zu Erfurt und Rektor Danneil zu Salzwedel) (S. 84). — Schulhygiene in Paris (S. 93). — Die Entstehung der Schulkurzsichtigkeit (S. 220). — Die körperliche und geistige Arbeit im Gleichgewicht (S. 284). — Die zahnärztliche Hygiene in der Schule (S. 288). — Zur Überbürdung der amerikanischen Schüler (S. 417). — Gesundheitspflege für die Lehrer (S. 486). — Sind gute Turner schlechte Schüler? (S. 491). — Die Anstellung von Schulzahnärzten in Deutschland (S. 558). — Über

die Lage der Turnstunden (S. 695). — Schulgesundheitspflege und Stundenplan (S. 677). — Die Einführung der Steilschrift in den Schulen (S. 95). — Versammlung von Schulmännern zur Besprechung der biologischen Grundlagen der Pädagogik (S. 99). — Vorlesungen über Schulgesundheitspflege an der Universität Gieſsen (S. 162). — Einige neuere Urteile über die Steilschrift (S. 347). — Schulärzte in Sachsen (S. 428). — Einführung des Unterrichts in der Schulhygiene an den bayerischen Lehrerbildungsanstalten (S. 428). — Zwei Gegner der Steilschrift (S. 494). — Hygienischer Unterricht für Lehramtskandidaten in Italien (S. 563). — Gehörprüfungen von Schulkindern in Luzern (S. 627). — Der italienische Unterrichtsminister gegen die Überbürdung (S. 631). — Zur Frage der Anstellung von Schulärzten (S. 688). — Über den Einfluſs der Heftlage und Schriftrichtung auf die Körperhaltung der Schüler (S. 689).

Es ist nun noch auf einige Schriften aufmerksam zu machen, welche die Gesundheitsverhältnisse teils allgemein, teils in besonderen Fragen berühren.

Da verdienen zunächst die *Lebensregeln* von Carl Reclam genannt zu werden. Es dürfte wenige Schriften geben, in denen mit solcher Kunst und solchem Behagen ernste Dinge in ein allgemein verständliches und heiteres Gewand gekleidet sind. Der Verfasser, 1887 gestorben, konnte sich nur des ersten Erfolgs seines Buches erfreuen. Dasselbe müſste ein wirkliches Familienbuch werden, tritt der Verfasser doch wie ein ärztlicher, rasch beliebter Hausfreund und Berater der Familien ein. „Stetigkeit, — Arbeit, — reine Luft, — gute Ernährung, — Vermeiden der Einseitigkeit, — ein ideales Ziel, — heiterer Genuſs, — genügende Ruhe — heiſsen die Bausteine, aus denen sich das Werk errichten läſst, welches jeder ersehnt, weil mit ihm unser Dasein erst die Möglichkeit des rechten Inhalts gewinnt. Wer diese errungen, der besitzt ein Kleinod, welches uns das Leben wert macht, — das Kleinod, welches jeder sich und den Seinen verschaffen soll: Lebensfreudigkeit!“ Mit diesem Wort schlieſst das erste Kapitel: „Das Gesundheitsamt in der Familie.“

Das 2. Kapitel behandelt „Hunger, Durst und Appetit“, das dritte „Blutleben und Leistung“, das vierte die Mahlzeiten, das fünfte „Mund und Magen“, die folgenden die Wohnung (ganz besonders zu beachten!), guter schöner „Teint“, Nervenpflege, Schlaflosigkeit, „die Körperstellung als Krankheitsursache“, „über die Pflege ansteckender Krankheiten“ und das Schluſswort, das mit den Worten das schöne Buch abschlieſst: „Gesundheit ist das notwendige Erfordernis für Wehrfähigkeit und Steuerkraft des Volks, — für Leistungsfähigkeit und Lebensgenuſs jedes Einzelnen.“

In Dr. Ramdohrs *Heilgymnastik*, „gemeinverständlich dargestellt“, sind von allgemeinem Interesse die ersten Abschnitte: „Zweck und Begriff der Gymnastik“; „Geschichte und gegenwärtige Stellung der Heil-

gymnastik“; „Verhältnis der Heilgymnastik zum Turnen und zu anderen körperlichen Bewegungen“; „die Bedeutung der Gymnastik als Heilmittel im allgemeinen“. Es werden dann die verschiedenen Methoden der Heilgymnastik und ihre Ausführung behandelt, die manuelle schwedische Heilgymnastik und Dr. Zanders mechanische Gymnastikmethode mit sinnreich ausgedachten, zum Teil sehr komplizierten Geräten und sonstigen Apparaten für Widerstandsübungen, Arbeitsleistungen usw. Es sei z. B. auf den Ruder- und Bergsteigeapparat S. 148 und 150 besonders aufmerksam gemacht. Der Abschnitt: Die deutsche Heilgymnastik erinnert etwas an die *Hausgymnastik für Gesunde und Kranke* von Angerstein und Eckler, die bereits in fünfzehnter Auflage erschienen ist. (Jb. 1890 XIV, 69.)

Neben diesem Buch behauptet Dr. Schrebers *Ärztliche Zimmergymnastik* noch immer ihre Stellung, wie sich aus der erneuten Auflage ergiebt (Jb. 1890, XIV. 69).

Die kurze *Anleitung zum Zimmerturnen* von Dr. Nitsche beweist durch ihre dritte Auflage, dafs sie nicht in den engen Grenzen Salzbrunns, für dessen Kurgäste sie ursprünglich geschrieben worden, geblieben ist. Sie „soll nur eine Auswahl von Übungen bieten, welche es jedermann ermöglichen, schwache Muskeln zu üben und zu kräftigen, starke gesundheitsgemäfs und gesundheitsfördernd kraftvoll zu bewegen“.

Die Bemerkung in der Vorrede: „Turnerische Ausdrücke sind nach wie vor vermieden worden“, ist unverständlich; denn wir begegnen in dem Büchlein zumeist den auch beim Turnen gebräuchlichen Übungsbezeichnungen und Übungsbefehlen.

Vollen Anspruch auf allgemeine Beachtung macht *Das Turnen im Hause* von Dr. Beerwald und Gustav Brauer.

Das Buch unterscheidet sich, wie in der Vorrede ausgeführt wird, dadurch von anderen ähnlichen, dafs erstens von Anfang an die Übenden daran gewöhnt werden sollen, sich bei den Übungen einer bestimmten Anordnung zu fügen, und dafs zweitens der Inhalt des Buchs von Kranken absieht, also keinerlei Ratschläge für dieselben enthält, sondern nur in der Erhaltung der Gesundheit und somit in der Verhütung der Erkrankung seine Aufgabe sucht und findet.

Die in dem Buch enthaltenen Übungen beanspruchen keine besonderen Turngeräte aufser Stab und Hantel; statt der anderen Geräte dienen Stühle, Tische, Bettstellen.

Die Übungen sind in vier Abteilungen gebracht. Erste Abteilung: Zunächst Erklärung verschiedener Stellungsarten der Beine und Haltungen der Arme, und dann, in Morgen- und Abendübungen geteilt, Freiübungen ohne Belastung der Hände. Zweite Abteilung: Hantelübungen. Dritte Abteilung: Kurze Erläuterung über das Fassen, Heben und die Verwendung des Stabes, dann Stabübungen. Vierte Abteilung: Handgerätübungen.

Die Übungen zerfallen, wie erwähnt, in Morgen- und Abendübungen.

Zumeist nur **eine** Übungsform wird vorgenommen. Es ist jedesmal angegeben, wie oft die Übung zu machen ist; von Kindern bis zu 10, Knaben bis zu 16, Mädchen bis zu 15 Jahren und von Frauen und Männern. Etwaige Ermäfsigung einer Übung oder Andersgestaltung derselben für Mädchen und Frauen ist besonders bemerkt. Ist eine Übung für dieselben überhaupt nicht statthaft, soll eine bereits vorgenommene Übung wiederholt werden.

Auch die Übungen an Handgeräten führen, soweit es thunlich ist, Mädchen und Frauen aus, z. B. Armbeugen und -strecken im Liegestütz auf der Bettkante, an zwei Stühlen usw. Zu jeder Übung gehört eine Abbildung nach photographischer Aufnahme. Sämtliche Figuren sind auf zwei besonderen Tafeln zusammengestellt. Wie weit die Übung für das jedesmalige Bewegungsbedürfnis genügt, mufs man selbst erproben. Die Erklärungen der Übungen sind klar und verständlich.

Entschiedenen Widerspruch von seiten der Turnlehrer hat *Die Widerstandsgymnastik für Schule und Haus* von Dr. Georg Müller gefunden. Der Wert dieser Übungen an und für sich ist nicht in Frage zu stellen, aber wer soll dieselben in der Schule vornehmen? Der Lehrer (oder die Lehrerin) doch keinesfalls! Woher die Zeit nehmen? Und woher die zweite bezw. die dritte Person, welche zur Ausführung der Übung aufser dem Lehrer noch verlangt wird? Der frühere Unterrichtsdirigent der Kgl. Zentral-Turnanstalt, Major Rothstein, der begeisterte Vertreter der Gymnastik des schwedischen Gymnasiarchen P. H. Ling, machte die Kursisten der Zentral-Turnanstalt auch mit diesen Widerstandsübungen bekannt, und man versuchte hier und da auch die Einführung derselben in den Schulen, aber es war nicht möglich, selbst erwachsene und verständige Schüler zur richtigen Mafshaltung im Widerstand zu bewegen; man mufste die Übungen wegen der bei übermäfsigem Widerstand erwachsenden Gefahr wieder einstellen. Mit solchen Übungen mufs die Schule verschont werden — im Hause, von kundigen Personen vorgenommen, sind sie vortrefflich.

Die Übungen des *Wuchtstabs* von Dr. med. Müller sollen der Erschlaffung der Muskeln infolge der sitzenden Lebensweise, womit oberflächliches Atmen, eine Verminderung der Widerstandskraft gegen äufsere schädliche Einflüsse, ein schädigender Einflufs auf den psychischen Zustand, und zwar auf die Gemütsstimmung verbunden ist, vorbeugen. Der Wuchtstab erscheint Dr. M. geeigneter als der Hantel. Der Stab soll bei einem mittelkräftigen Mann 8—10 kgrm schwer, seine Länge so sein, dafs der Stab vom Boden aus die Gegend der Brustwarze erreicht, die Dicke etwa 30—36 mm betragen. Die Übungen, durch die Handzeichnung klar dargestellt, entsprechen vielfach den Übungen mit dem Eisenstab, doch sind auch manche eigentümlich und gewifs nicht ohne heilsame Wirkung. Beispiele für die täglichen Übungen machen den Schlufs.

Als eine Ergänzung der Arbeit über Gymnastik von Schreber, Angerstein und Eckler usw. bezeichnet Dr. Hughes sein *Lehrbuch der*

Atmungsgymnastik. Für die Zwecke des praktischen Schulturnens bietet das Buch aufser der Darlegung der allgemeinen Bedeutung des Atmens für die Gesundheit verhältnismäfsig wenig. Die Atmung ist hier besonders in Bezug auf Kranke oder mindestens Atemschwache behandelt; es fehlen die Gesichtspunkte, die z. B. Schmidt in seinem Artikel „Atemgymnastik“ im „Encykl. Handbuch des gesamten Turnwesens“ besonders mit Rücksicht auf das Turnen aufgestellt hat. Doch kann auch der Gesunde dem Buch viel Anregendes und Belehrendes entnehmen. Die Übungen gruppieren sich in: die Stellung und Haltung des Körpers; die oberen Luftwege; die einzelnen Körperbewegungen bei kräftigem Atemholen; halbseitiges Atmen; besondere Atmungsweisen; manuelle Unterstützung; instrumentale Unterstützung; die Wirkung (verdient besondere Beachtung); die Anwendung; Verordnungsweise.

Bei der Atmungsgymnastik im Freien schlägt Dr. H. besonders den „Kurschritt“ vor, von dem 80 Schritt auf die Minute gehen. Er unterscheidet aufserdem den „Bummelschritt“ (60 Schritt in der Minute), den „Geschäftsschritt“ (100 Schritte), den „Eilschritt“ (120 Schritte); das Laufen erwähnt er nicht.

Dem Lauf legt aber Dr. Schmidt eine grofse Bedeutung überhaupt bei, auch für das Atmen besonders der Jugend, und nicht weniger für die Herzthätigkeit, wie er in der Schrift *Die Übung des Herzens und des Kreislaufs* des näheren darlegt.

Auch diese Schrift gehört zu denen, durch welche Dr. Schmidt sich entschiedene Verdienste erworben hat durch die Belehrung der Nichtärzte, besonders der Turnlehrer, über physiologische Vorgänge des menschlichen Körpers, die den meisten bis dahin ganz unbekannt, mindestens sehr unklar waren. Dies gilt auch besonders von der Herzthätigkeit.

Auch der Herzmuskel wird kräftiger, seine Muskelwandungen werden dicker und fester, wenn er häufiger zu gröfster Leistung vermocht wird. Den Einflufs der Ordnungsübungen oder Aufmerksamkeitsübungen auf die Herzthätigkeit bezeichnet Dr. Schmidt als gering; im Gegenteil tritt Erschwerung des Blutumlaufs in der unteren Körperhälfte ein. Besonders hoch sind auch die Freiübungen in ihrer Wirkung auf die Herzthätigkeit nicht zu veranschlagen. Kraftübungen mit schweren Gewichten, können bei häufiger Wiederholung dauernd schädlich wirken; desgleichen anstrengende Übungen am Barren, Reck, den Schaukelringen und der Leiter, zumal bei dem Neuling, der ein Übermafs von Kraft und Anstrengung anwendet. Günstiger ist es bei den Springübungen. Am wohlthätigsten wirken auf die Herzthätigkeit Marsch, Bergsteigen, Lauf, Schwimmen, Rudern, Radfahren usw. Die Wichtigkeit der Übung des Herzens für die heranwachsende Jugend erhellt auch aus den besonderen Einwirkungen, welche das Schulleben, die dauernde Sitzhaltung für die Kinder mit sich bringt.

Die Berechtigung und gesundheitliche Bedeutung des Bergsteigens nennt Dr. Buchheister eine Schrift, die in begeisterten Worten all das

Schöne preist, was das Ersteigen hoher Berge, das Fufswandern in der Alpenwelt bietet. Aber auch überaus gesundheitsfördernd ist dasselbe. Es ist besonders die gesteigerte Herzthätigkeit, die kräftige Einatmung und Ausdehnung der Lunge in reiner Luft, was durch das Bergsteigen bewirkt wird. Dasselbe ist jedem dringend anzuraten, der an beginnender Herzschwäche infolge zu üppiger Lebensweise und zu grofser körperlicher Unthätigkeit leidet. Im weiteren werden treffliche Regeln und Winke gegeben, die bekunden, dafs der Verfasser selbst ein erfahrener Bergsteiger ist. Die Schrift ist besonders denen zur Kenntnisnahme dringend anzuempfehlen, die die Wohlthat des Bergsteigens noch nicht an sich empfunden haben.

Dem trefflichen *Samariterbuch* von Eydam, das 1892 in fünfter Auflage erschienen ist (Jb. 1891 XIV, 35) schliefst sich die *Anleitung zur ersten Hilfeleistung bei plötzlichen Unfällen* von J. Hefs und Dr. med. Mehler ebenbürtig an. Nach kurzer Einleitung, welche eine Übersicht über den Bau des menschlichen Körpers giebt, in möglichst wenigen Worten, aber mit voller Klarheit und leicht verständlichen Abbildungen werden die ersten Hilfeleistungen bei Quetschungen, Wunden, Blutungen, vergifteten Wunden, Knochenbrüchen, Verrenkungen, Verstauchungen, Verbrennungen, Erfrierung, Scheintod durch Ertrinken, Ersticken, Verschluckung von Fremdkörpern, Bewufstlosigkeit, Gehirnerschütterung, Ohnmacht usw. behandelt. Eigentümlich an dem Büchlein ist, dafs auch in dem Inhaltsverzeichnis bei einzelnen Unfällen, wie Wunden, Knochenbrüchen kurze Regeln und Befehle gegeben werden.

Das menschliche Auge im gesunden und kranken Zustande hat Dr. Wechsler behandelt. Die Schrift ist allgemein verständlich gehalten und behandelt in sieben Kapiteln das Licht, die Entstehung der Bilder beleuchteter Körper, den Bau, die Sinnesthätigkeit, die optischen Anomalieen des Auges, äufsere, innere Augenkrankheiten. Auf die Myopie der Schulkinder wird nicht besonders eingegangen.

Von gröfster Bedeutung für die Augen der Kinder ist aber die *Beleuchtung der Schulzimmer*, der O. Janke eine besondere Schrift widmet. Er betrachtet zu dem Zweck 1. die Lage des Schulhauses und findet, dafs die Richtung von ONO und NO die für den Schulhausbau geeignetste Lage ist. 2. Die Umgebung des Schulhauses. Dasselbe mufs möglichst frei und abgesondert von seiner Umgebung sein. 3. Die Fenster. Es mufs durch dieselben ausreichendes Licht in das Schulzimmer dringen, hier in richtiger Weise auf alle Plätze fallen und in gleicher Intensität alle Teile des Zimmers füllen. Die beste Beleuchtung ist das Oberlicht, doch läfst es sich freilich nicht für alle Schulklassen beschaffen. 4. Innere Einrichtung der Zimmer. Wichtig ist die Farbe der Wände (hellgraue, blau- oder grünlichgraue Mittelfarben), die richtige Stellung des Lehrerpultes, die Aufhängung der Wandkarte usw. Die Subsellien sollen so aufgestellt sein, dafs das Licht von der linken Seite her auf die Tischfläche fällt. 5. Prüfung der Lichtstärke.

Die *Gymnastik der Hand* von Eduard Ernst behandelt zunächst den anatomischen Bau der Hand mit instruktiven Figuren. Als Freiübungen werden dann im ersten Abschnitt Übungen des Handgelenks, der Mittelhand, der Finger besprochen; im zweiten Übungen an Gerätschaften, am Tisch (Spreizen, Heben, Auflegen einzelner, mehrerer Finger); mit dem Stock (Stockkreisen, Stockkreisen mit den Fingern, Stockhalten mit den Fingern, Stockbalancieren, Stockschwingen). Als Anhang Gesellschaftspiele (mit Fingerbewegungen).

Das Büchlein ist praktisch und empfehlenswert.

Erwähnung verdient auch die *Hygiene der Knabenhandarbeit* von Otto Janke. Wir können auf die tüchtige Schrift nicht näher eingehen. Dem Vorwort entnehmen wir folgenden Satz: „Harmonische Ausbildung von Körper und Geist, Beseitigung der Nachteile, welche die einseitige Inanspruchnahme der geistigen Fähigkeiten bei der gegenwärtig üblichen Unterrichtsmethode hervorruft, Bethätigung derjenigen Kräfte unseres Organismus, welche bisher ungeübt und unausgebildet blieben, das sind die wesentlichsten Aufgaben, welche die Knabenhandarbeit in hygienischer Beziehung zu erfüllen hat."

Baurat Haesecke gab 1893 die Schrift *Die Schulheizung, ihre Mängel und deren Beseitigung* heraus. „Die Schrift ist vorzugsweise für diejenigen bestimmt, welche mit der Schule und ihren Einrichtungen zu thun haben, ohne die nötige Erfahrung auf dem besprochenen Gebiete zu besitzen oder welche, ohne selbst technisch gebildet zu sein, nicht selten die entscheidende Stimme über die zu treffenden Maſsnahmen haben." Diesen Männern sei also die sehr gediegene Schrift empfohlen.

Zum Schluſs ist noch auf die *Litteratur der Schulhygiene* von Otto Janke hinzuweisen. Sie enthält eine Übersicht der Litteratur über die Schulkrankheiten, die gesundheitsgemäſse Ausgestaltung unseres Schulwesens, und im Anhang die Litteratur, welche die verschiedenen Gebiete der Schulhygiene behandelt, und die, welche alle Gebiete derselben umfaſst. Mit den kritischen Bemerkungen über einzelne Autoren kann man einverstanden sein. Die Mehrzahl der im Bericht enthaltenen Schriften ist auch in den Jb. besprochen.

Schriftenverzeichnis.

Die Zahlen am Ende der Schrifttitel bezeichnen die Stelle der Besprechung im Text.

I. Schulgeschichte.

Ackermann, K., Statistische Rückschau auf 100 Semester der Rsch. in der Hedwigsstrafse zu Kassel. Kassel, Döll. — 15.
Arnoldt u. A., Geschichte des Gy. zu Prenzlau. Prenzlau, Vincent. — 8.
Ballas, G., Gesch. des Studium Martinianum zu Linz a. Rh. Trier, Paulinusdruckerei. — 11.
Beyer, Th., Die ältesten Schüler und Gönner des Neu-Stettiner Gy. I. = Pg. — 15.
Böhm, J., Gesch. der Pädagogik. 2. A. Nürnberg, Korn. — 29.
Bünger, C., Matthias Bernegger. Strafsburg, Trübner. — 24.
Buschmann, J., Zur Gesch. des Bonner Gy. II. = Pg. — 9.
Eymer, W., Pädagogische Schriften des Grafen Fr. J. Kinsky. Wien, Seidel & Sohn. — 28.
Faulmann, K., Im Reiche des Geistes, Illustr. Gesch. der Wissenschaften, anschaulich dargestellt. Wien, Hartleben. Die Astronomie, Geschichte, Kriegswissenschaft, Theologie und Philosophie, Staats-, Rechtsgeschichte und Medizin werden bis zur Gegenwart herabgeführt; 223 Illustrationen begleiten den Text; das Register enthält unter 5000 Namen und 2500 Stichwörtern über 14000 Nachweisungen; 30 Lieferungen à 50 Pf.
Fleischner, L., Zur Gesch. des englischen Bildungswesens. Hamburg, Verlagsanst. AG. — 17.
Francke, O., Herder und das Weimarische Gy. Sammlung gemeinverst. wissensch. Vorträge 183. Hamburg, Verlagsanst. AG. — 26.
Frankfurter, S., Graf C. Thun-Hohenstein, Fr. Exner u. H. Bonitz, Beiträge zur Gesch. der österreich. Unterrichts-Reform. Wien, Hölder. — 17.
Freyer, P., Programm und Schulreden des Mag. J. E. Scheibel = Pg. Klosterschule Ilfeld. — 22.
Frick, Gg., O. Fricks Schulreden. N. B. 1893, X. — 27.
Germann, Geschichte der Realschule zu Alzey = Pg. — 15.
Gindely, A., Über des J. A. Comenius Leben und Wirksamkeit, 2. A. Znaim, Fournier & Haberler. — 21.
Hüllemann, K., Val. Andreä als Pädagog II. = Pg. Leipzig, Thomasschule. — 23.
Hunziker, Comenius und Pestalozzi. Pädagog. Magazin hrsg. von Fr. Mann. 15. Langensalza, Beyer & S. — 19.
Keferstein, H., Eine Herderstudie. Päd. Magazin hrsg. von Fr. Mann. 13. Langensalza, Beyer & S. — 26.
Keller, J., Val. Andreä u. Comenius. Sonderabdruck aus den Monatsheften der Comenius-Gesellschaft 1892, 4. Leipzig, Voigtländer. — 23.
Keller, J. A., Des hl. Karl Borromäus Satzungen und Regeln, übers. u. erläutert. Paderborn, Schöningh. — 28.
Kellner, L., Lebensblätter 2. A. Freiburg, Herder. — 28.
Knabe, K., Die Oberrealschule in Kassel = Pg. — 10.

Lange, O. Fricks Schulreden und pädagog. Abhandlungen. Monatsschr. Neue Bahnen. 1893. X. — 27.
Lemke, H., Beiträge zur Gesch. der Stettiner Realschule in 3 Jahrh. I, Urkunden = Pg. des Stadt-Gy. Stettin. — 7.
Lentz, E., Schulplan u. Methode des Comenius. Vortrag. Konitz, Dupont. — 22.
Mayer, H., Gesch. der Universität Freiburg i. B. I. Bonn, Hanstein. — 16.
Meister, F., Beiträge zur Gesch. des Gy. zu S. Maria Magdalena in Breslau. Festschr. Breslau, Morgenstern. — 11.
Meltzer, O., Über die älteste Schulordnung der Kreuzschule in Dresden. N. Archiv für sächs. Gesch. und Altertumskunde XIV, 3. 4. — 14.
Merklin, Th., O. Frick, Monatsschr. Neue Bahnen. 1893. X. — 27.
Müller, Fel., Leben und Wirksamkeit von C. F. Schellbach. Berlin, G. Reimer. — 25.
Paulsen, Fr., Wesen und Entwicklung der deutschen Universitäten. (o. O.) — 5.
Pilz, Das Tagebuch eines deutschen Schulmanns. Leipzig. Fr. Richter. — 28.
Rausch, A., O. Frick als Erneuerer des Seminarium praeceptorum. Lehrproben und Lehrgänge. 36. Halle, Waisenhaus. - 27.
Reber, Jos., J. Miltons Essay of Education, Text und Übersetzung, Aschaffenburg, Krebs. 17.
— — Des J. A. Comenius Sittenvorschriften für die Schule zu Saros Patak. Aschaffenburg, Wailandt. — 22.
Rethwisch, C., Deutschlands höheres Schulwesen im 19. Jahrhundert. Berlin, Gaertner. — 3.
Richter, A., A. H. Francke, Kurzer und einfältiger Unterricht. Neudruck pädagog. Schriften hrsg. v. A. Richter. Leipzig. R. Richter. — 28.
Rifsmann, R., Das pädagog. System des A. Comenius. Sammlg. pädag. Vorträge hrsg. von Meyer-Markau. V 8. Bielefeld, Helmich. — 21.
Rohmeder, W., J. A. Comenius. Sammlg. pädag. Vorträge hrsg. von Meyer-Markau. V 8. Bielefeld, Helmich. — 20.
Scharfenort, v., Das k. preufs. Kadettencorps 1859—1892. Berlin, Mittler & Sohn. — 12.
Schmieder, H. E., Erinnerungen. Wittenberg, Wunschmann. — 28.
Schmidt, Fr., Geschichte der Erziehung der Bayerischen Wittelsbacher bis 1750, Monum. Germ. Paedag. XIV. — 1.
Seitz, Aktenstücke zur Gesch. der höheren lat. Schule zu Itzehoe. V = Pg. — 8.
Simon, O., Die k. Realschule zu Berlin u. die Militärzeugnisse = Pg. — 15.
Stähelin, R., Am. Comenius. Basel, Reich. — 20.
Stötzner, P., Ratichianische Schriften II. Neudrucke päd. Schriften, hrsg. von A. Richter XII. Leipzig, R. Richter. — 28.
Strümpell, A., Die Anfänge der Universität Erlangen. Festrede. Erlangen, Junge. — 15.
Tobien, W., Gesch. der lat. Schule in Schwelm. Forts. = Pg. des RPGy. Schwelm. — 10.
Tschiersch, Zur Geschichte des Küstriner Gymnasiums. = Pg. — 8.
Tschirch, O., Urkunden zur ältern Gesch. der Saldernschen Schule. = Pg. des Saldernschen RGy. zu Brandenburg. — 10.
Vogel, A., Herbart oder Pestalozzi? 2. A. Pädagog. Bibl. XII. Hannover, C. Meyer. — 28.
— — Systematische Darstellung der Pädagogik Pestalozzis. 2. A. Hannover, C. Meyer. — 28.
Voigt, Ph. H., Zur Gesch. der Nicolaischule zu Leipzig im 18. Jahrh. = Pg. — 6.
Windhaus, G., Gesch. der Lateinschule zu Friedberg. RSch. u. Pgy. = Pg. — 13.
Zimmermann, Athanas., Englands öffentliche Schulen. Freiburg, Herder. — 16.

II. Schulverfassung.

Aachen, Rsch. zu, Einweihungsfeier. = Pg. — 24.
Abée, Oberl. V., Vorschläge zu den Grundzügen der neuesten Pädagogik. 2. Aufl. Witten, Krüger. — 15.
Adamek, Dr. O., Die pädag. Vorbildung f. d. Lehramt der Mittelschule. Graz 1892, Leuschner & Lubensky. — 29.

Afranisches Dichterkränzchen, Gedichte aus dem Afranischen Musenalmanach von 1843–1893. Meifsen, Mosche. — 23.
Andreae, Seminarinsp. Dr. C., Zur innern Entwicklungsgesch. der deutschen Lehrerbildungs-Anstalten. Kaiserslautern, Tascher. — 29.
Anhalt, Herzogtum, Prüfungsordnung für die höheren Lehranstalten. Dessau, 1892. Baumann. — 11.
Annalen und Historien. Mitteilungen des Vereins ehemaliger Schüler des Königl. Friedrich-Wilhelms-Gymn. zu Berlin. XII. Jahrg. Darin u. a. Erinnerungen an E. Borchard, K. Schellbach, F. Voigt.
Arndt, E. M., Der Rhein, Deutschlands Strom, aber nicht Deutschlands Grenze. Neudruck der Leipziger Ausgabe vom Jahre 1813. Düsseldorf, Silbermann. — 20.
Arnhart, L., Grundlagen der Erziehungslehre als Naturwissenschaft. Leipzig, Klinkhardt. — 15.
Atkinson, F. W., The professional preparation of secondary teachers in the United States. Doktordissertation. Leipzig, Breitkopf & Haertel. — 28.
Bahlsen, Oberl. Dr. L., Schulfestspiele aus der Geschichte des Vaterlandes. Leipzig, Reclam. — 24.
Baumann, Univ.-Prof. Dr. J., Volksschulen, höhere Schulen und Universitäten. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. — 7.
Becker, H., Wider die öffentlichen Schulprüfungen. Bielefeld, Helmich. — 22.
Bedburg, Rheinische Ritter-Akademie zu, 50jähr. Jubiläum. = Pg. — 23.
Bender, Gym.-Rekt. Dr. H., Horaz, Homer und Schiller im Gymnasium. Tübingen, Laupp. — 19.
Bensemann, W., Public school und Gymnasium. Karlsruhe, Lang. (Einiges Wahre, doch zu jugendlichen Übertreibungen geneigt; idealistische Voranstellung des deutschen Gymnasiums.)
Berlin, Kgl. Französ. Gym. zu, Ankündigung der veränderten Lehrverfassung. = Pg. — 9.
Blumberger, Stadtschulinsp. Dr. F., Einführung in die Psychologie, allgemeine Unterrichtslehre und Schulkunde. Köln, Du Mont-Schauberg. — 15.
Boettcher, Dir. Dr. C., Die Organisation der Oberrealsch. = Pg. Obrsch. Königsberg i. P. — 9.
Boissier, G., Madame de Sévigné, deutsch von C. Seefeld. Berlin, Bibliogr. Bureau. — 21.
Borcke, Heros v., Mit Prinz Friedrich Karl. 2. Aufl. Berlin, Kittel. — 21.
Bousset, Alice, Zwei Vorkämpferinnen für Frauenbildung: Luise Büchner, Marie Calm. Hamburg. A.-G.
Brukner, Dr. B., Hamerling als Erzieher. Hamburg, A.-G. — 14.
Bugge, Rekt., Der französ. Gymnasiallehrer. Neuwied, Heuser. — 30.
Burschen heraus! Leipzig 1892, Grunow. (Für Deutschheit in Studentenverbindungen.)
Carrière, Univ.-Prof. Dr. M., Erkennen, Erleben, Erschliefsen. München, Verlag der K. b. Akademie. — 16.
Chicago — 28:
- Katalog der Universitäts-Ausstellung, unter Mitwirkung von Dr. O. Lassar bearbeitet. Berlin.
- Spezial-Katalog der Mathemat. Ausstellung (Gruppe X der Univ.-Ausstellung), bearbeitet von Prof. Dr. W. Dyck. Berlin.
- Spezial-Katalog der Bibliotheks-Ausstellung (Gruppe IX der Univ.-Ausstellung), bearbeitet von Kustos Dr. A. Graesel. Berlin.
- Gerhardt, Oberl. O., Die Ausstellung des deutschen höheren Schulwesens. = ZG. 472.
- Führer durch die Ausstellung f. d. höhere Schulwesen, bearbeitet von Oberl. O. Gerhardt. Chicago, Stern.
- Katalog der Ausstellung f. d. höhere Mädchenschulwesen und das gesamte Volksschulwesen. Chicago. Stern.
- Führer durch die Ausstellung f. d. höhere Mädchenschulwesen und für das gesamte Volksschulwesen. Chicago, Stern.

Dettweiler, Gym.-Dir. Prof. Dr. P., Das Kaiserl. deutsche archäol. Instit. in Rom und seine Bedeutung f. d. Gymnasialbildung. = Kölnische Zeitung No. 976 u. 1008. — 30.

Diercks, G., Kulturbilder aus den Vereinigten Staaten. Berlin, Allg. Verein f. Deutsche Litteratur. — 21.
Direktoren-Versammlung, V. der Rheinprovinz. Berlin, Weidmann. — 4.
Dittes, Dr. F., Gesammelte Schriften. 1. Heft. Leipzig, Klinkhardt. — 16.
Dörpfeld, Rekt. F. W., Das Fundamentstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung. 2. u. 3. Lief. Hilchenbach 1892/93, Wiegand. — 28.
— — Zwei dringliche Reformen im Real- und Sprachunterricht. 3. Aufl. Gütersloh 1892, Bertelsmann. — 18.
Dramburg, Kgl. Gym. zu, 25jähr. Jubelfeier. = Pg. — 23.
Dreger, Geh. Rechn.-Rat A., Die Berufswahl im Staatsdienste. 4. Aufl. Leipzig, Koch. — 19.
Dresden, Drei-König-Schule zu, Einweihungsfeier (Rede und Festschrift). Dresden, Höckner. — 24.
Ebers, G., Die Geschichte meines Lebens. Stuttgart, Deutsche Verlags-Anstalt. — 22.
Eck, Univ.-Prof. Dr. E., B. Windscheid und R. v. Jhering. Berlin, Heymann. — 22.
Egger-Möllwald, Die Wander-Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner. Wien, Hölder. — 30.
Erfurt, Rsch. zu, Direktoratswechsel. = Pg. — 24.
Erlangen, Fest-Zeitung z. Jubelfeier d. Universität. Erlangen, Junge. — 23.
Erlafs des preufsischen Unterrichtsministers vom 24. 10. 1893 betreffs der Reife- und Abschlufsprüfung. = CB. 781. — 1.
— — desselben vom 7. 10. 1893 betreffs Fortfalls der öffentlichen Prüfungen. = CB. 779. — 22.
Eschwege, Friedrich-Wilhelms-Schule zu, Vergleichende Zusammenstellungen über die Schüler der ersten 50 Jahre des Bestehens der Anstalt von Oberl. Dr. B. Pontani. = Pg. (Beachtenswert die Vergleichung des Standes der Väter und der Söhne.)
Exner, Univ.-Prof. Dr. A., Über politische Bildung. Leipzig 1892, Duncker & Humblot. — 17.
Falch, Prof. E., Betrachtungen über die Schulreform in Bayern und Preufsen. München, Rieger. — 6.
Finsler, Gym.-Rekt. Dr. G., Die Lehrpläne und Maturitätsprüfungen der Gymnasien der Schweiz. Materialien und Vorschläge. Bern, Siebert. — 12.
Flügel, O., Über die Phantasie. Langensalza 1892, Beyer & Söhne. — 16.
Frankfurter, Dr. S., Die Mittelschulreform in Preufsen u. das österr. Mittelschulwesen. Wien, Hölder. — 12.
Frey, Dr. L., Über die Nervosität des Jahrhunderts. Wien 1892, Merlin. (Mit dem Frauenleben sich vorzüglich beschäftigend.)
Frick, Dir. Dr. O., Schulreden, herausgegeben von Dr. G. Frick. Gera 1892, Hofmann. — 24.
Generalversammlung, 3., des Gymnasialvereins. = HG. 13. — 9.
Glasser, Dir. F., Das kommerzielle Bildungswesen in Österreich-Ungarn. Wien, Hölder. — 12.
Glatz, Kgl. Kath. Gym. zu, Handschriften und Wiegendrucke der Gymnasial-Bibliothek, zusammengestellt von Oberl. E. Beck. = Pg.
Grand, Prof. U., Die Gymnasial-Reform. Chur, Rich. — 12.
Güstrow, Domsch. zu, Alphabetisches Verzeichnis der Mecklenburgica der Güstrower Domschulbibliothek, von Oberlehrer Dr. H. Marquardt. = Pg.
— — Rgym. zu, Über die Stellung des hiesigen Rgym. zu dem Erlafs des Preufs. Unterrichtsm. vom 6. 1. 1892, von Dir. Seeger. — 10.
Gütersloher Jahrbuch für Freunde und frühere Schüler herausgegeben zum Besten des evang. Gym. zu Gütersloh. 2. Jahrg. 1892. Gütersloh, Bertelsmann. (Enthält Aufsätze belehrenden und unterhaltenden Inhalts, teils auf die Schule bezüglich, teils allgemeiner Art.)
Gutersohn, Prof. J., Schulreform und soziales Leben. Karlsruhe 1891, Braun. — 6.
Hammerstein, L. v. S.J., Das preufsische Schulmonopol mit besonderer Rücksicht auf die Gymnasien. Freiburg i. B., Herder. — 25.

Hartmann, Univ.-Prof. Dr. G., Leibniz als Jurist und Rechtsphilosoph. Tübingen 1892, Laupp. — 21.
Haufe, Dr. E., Die natürliche Erziehung. 2. Aufl. Znaim, Fournier & Haberler. — 14.
Hauptversammlung, 3., des Vereins für lateinloses höheres Schulwesen. = PA. 673. — 8.
Hecht, J., Die Wirklichkeit als Erzieherin. Leipzig. Oelsner. (Buntes Gemisch von transcendentalistischer und sozialistischer Schwärmerei.)
Heilbronn, Kgl. Karlsgym. zu, Schulnachrichten. = Pg. — 10.
Hellbach, Dr. R., Die Kunst des vorzüglichen Gedächtnisses. 2. Aufl. Wien, Hartleben. — 16.
Henne, Seminardir. u. Schulr. G. A., Das Unterrichten. Schneeberg i. S., Goedsche. (Kurze Gegenüberstellung des früheren und jetzigen Verfahrens im Volksschulunterricht und darangereihte Schlufsfolgerungen.)
Herzog, H., Das Jugendleben ausgezeichneter Männer. Mit Porträts. Aarau 1892, Sauerländer. — 21.
Hessen, Grofsherzogtum, Verordnungen die Reifeprüfung an den Gymnasien und den Realgymnasien betreffend, v. 18. 1. 1893. Darmstadt, Staatsverlag. — 10.
Historischer Verein des Kantons Bern, Sammlung Bernischer Biographieen, Heft 14. Bern 1892, Schmid, Francke & Co. — 21.
Hochegger, Univ.-Prof. Dr. R., Erinnern und Vergessen. Bielefeld, Helmich. — 16.
Höfler, Prof. Dr. A., Die philosophischen Grundlagen der pädagog. Vorbildung zum Mittelschullehreramte. Wien 1892, Hölder. — 29.
Hölzels Wandbilder, Handausgabe. Als Beigabe zu Bechtels Enseignement par le jeux (leçons de choses) und zu Winters: Hölzels Wandbilder in ihrer praktischen Verwendung beim deutschen Sprachunterricht. Wien, Hölzel. — 18.
Höpfner, L., Über die geistige Ermüdung von Schulkindern. Hallesche Doktordissertation. Hamburg, Voss. — 17.
Horn, Dr. J. F., Das Zukunftsgymnasium. Gotha, Behrend. (Blankenburg i. Th. wird 1905 eine Musteranstalt sein.)
Jähns, Max, Über Krieg, Frieden und Kultur. Berlin, Allgem. Verein für Deutsche Litteratur. — 20.
Jahrbuch der K. K. Universität Wien für das Studienjahr 1892/93. Wien. Manz. — 29.
— — des Unterrichtswesens in der Schweiz 1891, begründet von C. Grob, herausgegeb. von Dr. A. **Huber**. Zürich. Orell Füssli. — 11.
Jahresversammlung, 3., des sächsischen Gymnasiallehrervereins. = HG. 51. — 9.
Jena, Gym. zu, Der (neue) Lehrplan und die Schulordnung des Gym. von Dir. Dr. G. **Richter**. = Pg. — 10.
Kappes, Privatdoz. Dr. M., Die philosophische Bildung unserer gelehrten Berufe. Münster i. W. 1892, Aschendorff. — 29.
Kaufmann, Dr. J., Die öffentlichen Schulprüfungen. Solothurn, Petri. — 22.
Keelhoff, Prof. Dr. J., Du rajeunissement des études classiques. Liège, Gnusé. — 19.
Kennedy, Dr. theol. J. H., Gottesglaube und moderne Weltanschauung. Autorisierte Übersetzung. Berlin, Reuther u. Reichard. — 20.
Klussmann, Dr. R., Systematisches Verzeichnis der Abhandlungen, welche in den Schulschriften sämtlicher an dem Programmtausche teilnehmenden Lehranstalten erschienen sind. Bd. II 1886—1890. Leipzig. Teubner. — 30.
Knabenhandarbeit:
Der gegenwärtige Stand des Arbeitsunterrichts im Deutschen Reiche, im Auftrage des Deutschen Vereins für Knabenhandarbeit statistisch dargestellt von A. **Förster**. Dresden, Meinhold & Söhne.
Bericht über die Thätigkeit des Vereins für Knabenhandarbeit in Bockenheim 1891/92. Bockenheim, Kümmell.
Dritter Bericht über die Schülerwerkstätten in Halle a. S., im Namen des Vorstandes erstattet von Dr. W. **Schrader**. Halle a. S., Anton.
Janke, O., Die Hygiene der Knabenhandarbeit. Hamburg, Voss.

Freyer, C., Der junge Handwerker und Künstler. Anleitung zur Herstellung nützlicher Gegenstände aus Papier, Pappe, Holz, Gips, Metall usw., sowie zum Photographieren. Mit 580 Text-Abbildungen und 5 Tafeln. Leipzig 1894, Spamer. (Vortrefflich.)
Knapp, Dr. F., Der Buchführungs-Unterricht an Landwirtschaftsschulen. = Pg. Rsch. und Landwirtschaftsschule zu Grofs-Umstadt. — 19.
Közle, J. F. G., Die pädagogische Pathologie in der Erziehungskunde des 19. Jahrh. Gütersloh, Bertelsmann. — 16.
Kothe, Gedächtniskunst. 7. Aufl. Leipzig, Weber. — 16.
Kraenkel, Gym.-Dir. F. H., Hermann der Befreier. Ein vaterländisches Festspiel für die deutsche Jugend. = Pg. Gym. Lahr. — 24.
Kuntze, Univ.-Prof. Dr. J. E., Jhering. Windscheid. Brinz. Leipzig, Rofsberg. — 22.
Kunz, Prof. K., Trzaskowski, Gym.-Dir. a. D. Schulr. Ritter B. v., Pawlica, Prof. J., Organisations-Entwurf der österreichischen Einheitsmittelschulen. Krakau, Selbstverlag. — 12.
Lange, Friedrich, Reines Deutschtum. Berlin, Lüstenöder. — 4.
— — Dr. K., Die Bedeutung der Heimat f. d. geistige Leben des Menschen. 2. Aufl. Plauen i. V., F. E. Neupert. — 17.
Lay, W. A., Psychologische Grundlagen des erziehenden Unterrichts und ihre Anwendung auf die Umgestaltung des Unterrichts in der Naturgeschichte. Bühl (Baden) A.-G. Konkordia. — 16.
Lehrer-Bibliothek, Katalog der, der Rsch. in der Altstadt zu Bremen, von K. Kippenberg. = Pg.
Leipziger Schulwesen, Beiträge zur Übersicht über das, Heft V. 1893. Leipzig, Fock. — 10.
Lomberg, A., Über Schulwanderungen im Sinne des erziehenden Unterrichts. 2. Aufl. Langensalza, Beyer & Söhne. — 19.
Ludwig & Hülssner, Architekten, Neue Schulhäuser. Eine Sammlung ausgeführter Entwürfe öffentlicher Schulbauten. Mit 25 Tafeln. Stuttgart, Wittwer. — 24.
Märkel, Oberl. Dr. G., Über die Einbildungskraft und ihre Bedeutung für Unterricht und Erziehung. 2. Aufl. Döbeln 1892, Schmidt. — 16.
Maiss, E., s. Höfler.
Memel, Gym. zu, Rede zur ersten Luisenfeier von Oberl. Dr. J. Karstens. = Pg. — 23.
Mentor, Studentenkalender für Mittelschulen 1894. XXII. Jahrg. Wien, Perles.
Mey, Dr. O., Die Schulen und der organische Bau der Volksschule in Frankreich. Berlin, Bibliogr. Bureau. — 13.
Müller, F. Max, Die Wissenschaft der Sprache. Deutsche Ausgabe. I. Bd. Leipzig 1892, Engelmann. — 20.
Münch, Wilhelm, Neue pädagogische Beiträge. Berlin, Gaertner. — 7.
München, K. Luitpold-Gym. zu, Schulnachrichten. = Pg. — 10.
München-Gladbach, Gym. zu, Einweihungsfeier. = Pg. — 24.
— — Rsch. zu, Einweihungsfeier. = Pg. — 24.
Mushacke, Statistisches Jahrbuch d. höheren Schulen usw. XIV. Jahrg. 1893/4. Leipzig, Teubner. (Bewährt wie immer.)
Nürnberg, Kgl. Altes Gym. zu, Schulnachrichten. = Pg. — 10.
Ohlert, Oberl. A., Allgemeine Methodik des Sprachunterrichts in kritischer Begründung. Hannover, Meyer. — 18.
Pappritz, Dr. R., Ulrich von Hutten. Marburg, Elwert. — 21.
Paulsen, Friedrich, Über die gegenwärtige Lage des höheren Schulwesens in Preufsen. Berlin, Gaertner. — 8.
Perthes, Oberl. O., Die deutsch-konservative Partei und das höhere Schulwesen. Bielefeld 1892, Siedhoff. (Mehr Freiheit im Schulbetrieb!)
Pforta, Kgl. Landesschule, Festschrift zum 350. Stiftungsfeste. Berlin, Weidmann. — 23.
— — Kloster und Schule. Geschichtliches Festspiel zum Jubelfeste, von A. Trümpelmann. Magdeburg, Creutz. — 23.
Pötsch, Lehr. J., Papst Leo XIII und Kaiser Wilhelm II über die Aufgabe der Schule in der heutigen Zeit. Kempten, Kösel. — 27.
Pyritz, Gym. zu, Direktoratswechsel. = Pg. — 24.

Rappold, Prof. J., Die Vorbereitung für die Aufnahmsprüfung der Gymnasien und Realschulen aus der deutschen Sprache und dem Rechnen. Wien, Pichler. Dazu „Schlüssel". Ebd.
Rathgeber, Pfarrer J., Erinnerungen an den Prinzen Max und an die schöne Strafsburger Zeit. Strafsburg i. E. 1892, Bornemann. — 21.
Rathmann, Oberpfarrer Dr. W., Die geistliche Schulaufsicht im Lichte unserer Zeit. Stuttgart, Belser. – 27.
Realschulmännerverein, Allg. deutscher. Mitteilungen XXII, zusammengestellt von Dir. Dr. Steinbart. Duisburg, Nieten. — 9.
Regener, Fr., Grundzüge einer allgem. Methodenlehre des Unterrichts. Gera, Hofmann. — 17.
Rein, Univ.-Prof. Dr. W., Aus dem pädagog. Univ.-Seminar zu Jena. IV. Heft. Langensalza 1892, Beyer & Söhne. — 29.
— — Am Ende der Schulreform? Ebd. — 6.
Rifsmann, A., Förmlichkeiten im schriftlichen Verkehr mit Behörden. Frankfurt a. M., Knauer. — 19.
Rosenstein, A., Das Leben der Sprache. Hamburg, A.-G. — 20.
Rofsleben, Klosterschule zu, Rektoratswechsel. = Pg. — 24.
Roths Steilschriftheft. Giefsen, Roth.
Rother, H., Die Bedeutung des Unbewufsten im menschlichen Seelenleben. Langensalza 1892, Beyer & Söhne. — 16.
Rumänisches Kultusministerium. Buletinul oficial si instructiunei publice. Anul I. Bukarest, Socecü & Co. – 28.
Sachsen, Königreich, Bekanntmachung, die Lehr- und Prüfungsordnung für d. sächs. Gymnasien betreff., v. 28. Jan. 1893. Dresden, Meinhold — 10.
Sallwürk, Oberschulr. Dr. E. v., Baumgarten gegen Diesterweg. Langensalza, 1892, Beyer & Söhne. — 28.
— — Das Recht der Volksschulaufsicht. Ebd. — 28.
Scherer, Schulinsp. H., Die Simultanschule. Bielefeld, Helmich. — 27.
Schmeding, Prof. Dr., Zur Schulfrage (Nach den Wahlen). Duisburg, Nieten. (Wahl von Schulmännern zu Abgeordneten erforderlich.)
Schneidewin, Prof. M., Cicero u. J. Grimm üb. d. Alter. Hamburg, A.-G. — 20.
Schönemann, Dr. J., Inwiefern lassen sich Victor Hehns Schriften zur Belebung und Vertiefung des Gym.-Unterrichts verwerten? = Pg. Progym. Schlawe. — 19.
School Review, the, A Journal of Secondary Education, edited by J. G. Schurman. Cornell University. Ithaca N. Y. Vol. I.
Schrader, Geh. Oberregierungsrat D. Dr. W., Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen. 2. Ausgabe der 5. Aufl. Berlin, Dümmler. — 8.
Schubert, C., s. Rein.
Schülerbibliothek, Katalog der, Francisceum Zerbst, von Dr. H. Zurburg und Dr. J. Wichmann. = Pg.
Schulmentor, bayerischer, 1892/3. Nürnberg, Koch.
Schultze, Hochschul-Prof. Dr. F., Deutsche Erziehung. Leipzig, Günther. — 13.
Schulz, A., Der Mensch und seine natürl. Ausbildung. Berlin, Heinrich. — 14.
Schulze-Gaevernitz, Dr. G. v., Th. Carlyle. Dresden, Ehlermann. — 21.
Schwalbe, Dir. Dr. B., Der Bildungswert der Naturwissenschaften im Vergleich zu dem der fremden Sprachen. = PA. 705. — 18.
Spannenberg, Hauptlehrer L., Welche Veranstaltungen sind für das nachschulpflichtige Alter zu treffen? Bielefeld, Helmich. — 11.
Stange, Dr. P., Nekrologe: Dr. H. Burmeister und Dr. H. Schulze in Chile. Berlin, Friedländer & Sohn i. K.
Stenographie:
Zander, C., Kurzer Lehrgang der Gabelsbergerschen Stenographie, Teil 1 bis 3. Berlin, Selbstverlag.
Kunowski, A. und F. v., Lehrgang der deutschen Kurzschrift. I. Teil. Berlin, Klinkhardt.
Stuttgart, Rgym. zu, Festbericht über das 25jährige Jubiläum. Stuttgart, 1892, Roth. — 23.
Taschenbuch, Neues für die Lehrer an Mittelschulen 1893/4. 5. Jahrgang. München, Lindauer.

Tews, J., Sozialdemokratische Pädagogik. Langensalza 1892, Beyer & Söhne. — 11.
Thiemann, Pastor K., Das Wesen der wahren Bildung. Wittenberg, Wunschmann. — 14.
Trüper, Dir. J., Die Familienrechte an der öffentlichen Erziehung. Langensalza, Beyer & Söhne. — 28.
— — Psychopathische Minderwertigkeiten im Kindesalter. Gütersloh, Bertelsmann. — 16.
Uhlig, Dir. Prof. Dr. G., Die Einheitsschule mit lateinlosem Unterbau. Heidelberg 1892, Winter. — 4.
Verein von Lehrern an den höheren Unterrichtsanstalten der Provinz Hessen-Nassau und des Fürstentums Waldeck, Verhandlungen der 18. Hauptversammlung zu Homburg v. d. Höhe. Homburg, Schick.
— — schweizerischer Gymnasiallehrer. XXII. und XXIII. Jahresheft. Aarau, Sauerländer. — 12.
Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner, XLII. zu Wien. Festblatt No. 1—6. Wien, Holzhausen. — 8. 30.
Versammlung, 30., des Vereins Rheinischer Schulmänner in Köln. = PA. 481. — 9.
Viedt, Oberl. E., Über Konzentration im Unterricht. = Pg. Gym. Gnesen. (Für Vereinigung von Sprachen und Geschichte in Einer Hand unter Aufteilung der Geographie.)
Virchow, R., Die Gründung der Berliner Universität und der Übergang aus dem philosophischen in das naturwissenschaftliche Zeitalter. Berlin, Hirschwald. — 17.
Vogel, Dr. A., Mittelschul-Pädagogik. Gütersloh, Bertelsmann. — 15.
Vogelsang, E., Zur Frage der Erziehung unserer „höheren Töchter“ unter Benutzung des Kindergartens. Bielefeld, Helmich.
Völcker, Dir. Dr., Formal-sprachliche Bildung durch den Unterricht in der Muttersprache, Formal-logische Bildung durch den Unterricht in der Mathematik. Berlin, Friedberg & Mode. — 18.
Volkmann, Oberl. Dr. W., Uriel Acosta. Breslau, Morgenstern. — 21.
Volksschullehrer-Konferenzen, die deutschen, 1892, zusammengestellt von G. Giggel. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. — 15.
Vom Jura zum Schwarzwald. Geschichte, Sage, Land und Leute. Herausgegeben von F. A. Stocker. IX. Bd., 2.—4. Heft. Aarau 1892, Sauerländer. — 20.
Walcker, Privatdoz. Dr. K., Der Anteil der Frauen am geistigen Leben. Bielefeld, Helmich.
Was willst Du werden? Die Berufsarten des Mannes in Einzeldarstellungen. Fortsetzung. Leipzig, Beyer. — 22.
Weizsäcker, Rekt. Dr. P., Anna Amalia, Herzogin von Sachsen-Weimar-Eisenach. Hamburg 1892, A.-G. — 21.
Wiese, Ludwig, Von pädagogischer Freiheit. = Gütersloher Jahrbuch 1892. S. 117. Gütersloh, Bertelsmann. — 27.
Wirth, Prof. Ch., Zu den 36 Gründen gegen das deutsch-fremdsprachliche Übersetzen an humanistischen Gymnasien. Bayreuth 1892, Heuschmann. — 18.
Wittstock, Dr. A., Die Überfüllung der gelehrten Berufszweige. Langensalza 1892, Beyer & Söhne. (Ist für das Schulfach keine brennende Frage mehr. Verf. bewegt sich in Allgemeinheiten und schreibt ein mäfsiges Deutsch.)
Wittstock, Gym. zu, Neuer Katalog des Gymnasial-Museums von Prof. Dr. R. Grofser, Oberl. C. Polthier und Dr. E. Bünger. = Pg. (Umfafst Schrift- und Bildwerke, ethnographische Gegenstände und eine Naturaliensammlung.)
Wohlrabe, Rekt. Dr., Lehrplan der sechsstufigen Volksschule zu Halle a. S. usw. Langensalza, Beyer & Söhne.

III. Evangelische Religionslehre.

Auerbach, Heinr. Berthold, Oberl. u. P. coll., Quellensätze für Kirchengeschichte. 1. Stück: Alte Kirche. Gera = Pg. — 36.
Biesenthal, Normann. Oberl. am Kgl. Gymn. zu Insterburg, Die urchristliche Kirche in Lehre und Leben nach der *Διδαχὴ τῶν δώδεκα ἀποστόλων*. Insterburg = Pg. — 35.

Bornemann, Prof. Lic. th.. geistl. Insp. am Kloster U. L. Fr. Magdeburg. Der 2. Artikel im Lutherschen kl. Katechismus. Fragen und Vorschläge. Hefte zur „Christl. Welt" No. 10. Leipzig, Grunow. — 18.
— — Unterricht im Christentum. 2. durchges. u. verm. Auflage. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. — 8.
— — Zur katechet. Behandlung des 1. Artikels im Lutherischen Katech. Pg. des Klosters zu U. L. Fr. — 16.
Bremische Bibelgesellschaft. Schulbibel, die Bibel im Auszug für die Jugend in Schule u. Haus. Bremen. Bibelgesellschaft. — 31.
Buchrucker, v. D., Ober-Kons. Rat. München, Der Schriftbeweis im Katechismusunterrichte. Eine katechet. Studie. Gotha. Schlöfsmann. — 20.
Calwer Bibelkonkordanz oder vollst. Wortregister. Nach der Revid. Lutherübersetzung. Calw u. Stuttg., Vereinsbuchhandlung. — 32.
— — Bibl. Handwörterbuch, redigiert von Zeller, Dekan Lic. Mit Bild, Karten u. vielen Illustrationen. Ebenda. — 32.
Clemen. Aug., Prof. Lic. Dr., Grimma. Der Gebrauch des Alten Testaments im Neuen Test; a) in den Reden Jesu (Forts.), b) bei den Evangelisten. Grimma. Pg. — 29.
Dächsel, K. A., Pastor zu Steinkirche. Enchiridion. Der kl. Kat. Dr. Mart. Luthers, mit einer streng an den Text sich anschliefsenden und dessen Inhalt sorgfältig entwickelnden Erkl. in Frage u. Antw. usw. Wittenberg. Herrosé. — 23.
Decke, J., Stoff- u. Hilfsbuch zum evang. Religionsunterrichte in Schule und Kirche. 5. verm. u. verb. Aufl. Breslau, Woywod. — 9.
Döring, Lehrer, Meifsen, Anleitung zur Wiederholung unserer Sprüche. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. — 25.
Enders. Lud., D., Pfarrer in Oberrad. Aus dem Kampf der Schwärmer gegen Luther. 3 Flugschriften 1524. 1525. Halle, Niemeyer. — 37.
Erfurth, P., Schulinsp. u. Rektor der Charlottenschule in Potsdam. Religiöser Lernstoff. Enthaltend Dr. Luthers kl. Kat., Bibelspr., Gebete u. Kirchenlieder, Zum Gebrauch in Schulen. 2. Aufl. Potsdam, Stein. — 24.
Evers, Dir. Oberl. M., Die Gleichnisse Jesu, 1. u. 2. Hälfte. Berlin. Reuther & Reichard. — 29.
Falcke, A., Sem.-Lehrer u. D. Förster, Superint., Religionsbuch für evangelische Schulen. 3. unter Mitwirkung des G. S. D. Schultze verm. Aufl. Halle, Schroedel. - 10.
Fauth, F. Chr., Prof. Dr.. Höxter (Pseud. Christlieb). Handbuch der evang. Religionslehre. Zum Gebrauch an höh. Schulen. 2. verb. Aufl. Leipzig. Freytag. — 10.
Förster. D.. s. Falcke. — 10.
Franz, A.. Oberl., Strehlen, Luthers Kat. — ein Schulbuch für unsere Kinder? Aus der Erfahrung beantw. In den Pädag. Zeit- und Streitfr., 30. Heft. Wiesbaden, Behrend. — 12.
Gaebler u. Oppermann, Handkarte von Palästina zur Zeit Christi. Leipzig, Gaebler. — 31.
Gruber, H., Dr., Repetitorium d. evang. Rel.-Lehre. 1. Teil. Kirchengeschichte. Leipzig, Teubner. — 35.
Harnack, Ad., Prof. D., Dogmengeschichte. 2. neu bearb. Aufl. In „Grundrifs der theol. Wissenschaften" III. Abt. Freiburg. Mohr. — 34.
Heidrich, R., Prof., Dir., Nakel, Hilfsbuch f. d. Religionsunterricht in den ob. Kl. Berlin, J. J. Heine. — 5.
Heilmann, Dr., Missionskarte der Erde nebst Begleitwort. 2. Aufl. Gütersloh, Bertelsmann. — 38.
† Heinzelmann. Otto, weil. Past.. Boytzenburg, Andachten über Dr. M. Luthers kl. Katech. 2. Aufl. Potsdam, Stein. — 27.
Hempel, Wilh., Oberl. Über das apologet. Element im Religionsunterrichte. Freiberg. Pg. — 27.
Hochhuth, Oberl., Die sozialen Fragen der Gegenwart im ev. Religionsunterrichte höh. Schulen. Wiesbaden. Pg. — 26.
Hofmeier, D.. em. Past., Lübeck, Erklär. des kl. Kat. Dr. M. Luthers in Frage und Antw., für den Schul- und Konfirm.-Unterricht. Kropp, Eben-Ezer. — 23.

† Hollenberg, W. A., Hilfsbuch für den evang. Religionsunterricht in Gymnasien. 42. Aufl. Berlin, Wiegandt & Grieben. — 7.
Holst, J. E. v., Oberp. em., Der Prophet Elias, ein alttestamentl. Charakterbild. Riga, Hoerschelmann. — 30.
Kahnis, Heinr., Oberl., Leipzig, Bibelkunde für höhere Schulen. Leipzig, Hinrichs. — 29.
Köstlin, Friedr., Dr., Dekan, Blaufelden. Leitfaden zum Unterricht im Neuen Test., für höh. Schulen. Freiburg, Mohr. — 28.
Köstlin, Jul., Prof., D., Halle. Martin Luther, der deutsche Reformator. Halle, Hendel. — 37.
Kolde, Theod., Prof. D., Erlangen, Martin Luther, eine Biographie. 2 Bde. Gotha, F. A. Perthes. — 37.
Leimbach, Karl L., Lic. th., Dr. ph., Dir., Goslar. Leitfaden für den evang. Religionsunterricht in d. höh. Lehranst. 2 Bde. Hannover, C. Meyer. — 3.
Ley, Jul., Prof. Dr., Marburg. Hist. Erklärung des 2. Teils des Jesaja (40 bis 66) nach den Ergebnissen der babyl. Keilinschriften nebst einer Abh. über den Knecht Gottes. Marburg, Elwert. — 30.
Lohmann, Friedr., D., Lehrbuch der Kirchengeschichte für höh. Lehranstalten. 3. umgearb. u. verm. Aufl., besorgt von Prof. Dr. Netoliczka. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. — 34.
Lüngen, Rich., Oberl., Über die Behandlung der neueren Kirchengesch. an höh. Lehranst. nach Mafsgabe des Lehrplans usw. vom 6. Jan. 1892. Pg. Köln. — 33.
Müller, Nic., Prof. Lic. D., Martin Luther, ein Urteil der Theologie zu Paris. Halle, Niemeyer. — 37.
Nagel, L., Oberl. Dr., Hilfsbuch für den ev. Religionsunterricht der unteren und mittleren Kl. höh. Lehranst., mit bes. Berücksichtigung der Realschulen. Berlin, Gaertner. — 8.
Noack, Karl, Prof. Dr., Hilfsbuch für den ev. Religionsunterricht in d. mittl. u. ob. Kl. höh. Schulen. Ausgabe B. Berlin, Nicolai Verl. — 11.
Rohden, v., Past. Dr., Helsingfors. Katechet. Behandlung der Lehre von der Gottheit Christi. Sep.-Abdr. aus Kehrs Pädag. Bl. 1893. Heft I. Gotha. Thienemann. — 19.
Ruele, Herm., Kgl. Sem.-Dir., Neuzelle. Welche Anforderungen stellt der kaiserl. Erlafs vom 1. Mai 1889 über die Bekämpfung sozial. u. kommun. Ideen an uns rücksichtlich der Behandlung des Katech. im Schul- und Konfirmanden-Unterricht? Leipzig, Dürr. — 26.
Scharfe, E., Past., Stafsfurt. Die christliche Zeitrechnung und der deutsch-evangel. Kalender. Zeitfragen des christl. Volkslebens No. 135. Stuttgart, Belser. — 35.
Schmidt, P. v., Lic. Dr., Dresden, Handbuch d. Kirchengesch. für höh. Unterrichtsanstalten sowie die gebildete evang. Gemeinde, in übersichtl., anschaul., leichtfafslicher Darstellung. 2. verb. Aufl. Leipzig, Berger. — 34.
Schneider, Kgl. Kadettenpf., Oranienstein. Lebensbilder aus der Gesch. der ev. Kirche von Luther bis zur neuen Zeit. Berlin, Mittler & Sohn. — 38.
Schomberg, L., Lehrer in Immenhausen, und Schomberg, W., L. zu Kassel, Gedanken bei der Behandlung der bibl. Geschichte in der Oberkl. der ev. Volksschule. 3. Aufl. Wittenberg, Herrosé. — 27.
† Schütze, F. W., Dr., weil. Oberschulrat, Entwürfe und Katechesen über Dr. M. Luthers kl. Kat. II. Band, 1. Abt., 2. Hauptst., 1. Art. 4. verm. Aufl. Leipzig, Teubner. — 23.
Spruchbuch für den ev. Religionsunterricht, insbes. auch an höh. Schulen. Aufgestellt vom Verbande rheinischer Religionslehrer zu Düsseldorf. 2. Aufl. Duisburg, Ewich. — 25.
Treutler, C., Lebensweisheit aus Gottes Wort. In Abschn. geordnet. Berlin. Bibliogr. Bureau. — 31.
Voelker, K., Rektor, Bibl. Lesebuch für ev. Schulen. Unter Mitwirkung von Prof. D. H. Strack bearbeitet u. herausgegeben. Gera, Hofmann. — 31.
Warneck, D., Past., Die Mission in der Schule, ein Handbuch für d. Lehrer. 6. Aufl. Gütersloh, Bertelsmann. — 38.
Wienhold, Oberl., Borna, Der Katech.-Unterricht in Sexta. Pg. Borna. — 22.

Witte, D., Prof., Pforta, Die Erneuerung der Wittenb. Schlofskirche eine That ev. Bekenntnisses. Auf Grund der amtlichen Quellen. Wittenberg, Herrosé. – 37.
Wolf, Rud., Über den ev. Religionsunterricht auf Gymnasien. = Rastenburg, 1892. — 1.
Zange, Dir., Prof. Dr., Erfurt, Leitfaden für den evang. Religionsunterricht. Beispiel eines ausgeführten organ. Lehrplans. Gütersloh, Bertelsmann. — 2.
Zuck, Otto, Die christliche Haustafel Dr. Martin Luthers. Dresden, Kühtmann. — 25.

IV. Katholische Religionslehre.

Bader, A., Kirchengeschichte. Innsbruck, F. Rauch. — 19.
Bäumer, S., Das apostolische Glaubensbekenntnis, Mainz, Kirchheim. — 16.
Beining, Th., Das gute Kommunionkind. Dülmen, Laumann. — 10.
Beispiele zur Katechismuserklärung (Katechet. Bl. 1893). — 10.
Blume, Kl., Das apostolische Glaubensbekenntnis. Freiburg, Herder. — 16.
Brüll, A., Bibelkunde. Ebd. — 18.
Brugier, G., Kurze liturgische Erklärung der hl. Messe. 16. Aufl. Ebd. — 11.
Christentum, die Pfade desselben in den ersten Jahrhunderten mit besonderer Rücksicht auf Süddeutschland und Österreich (Passauer theol. pr. Monatsschrift 1894). — 18.
Christentum, Ausbreitung desselben in den preufsischen Landesteilen (Katech. Monatsschr. 1893). — 18.
Dreher, Th., Elementarkatechesen 1. und 3. Teil. 2. Aufl. Freiburg, Herder. — 9.
— — Leitfaden der kath. Religionslehre. 3. Aufl. Ebd. — 17.
— — Lehrbuch der kath. Religion. 1 Teil. 5. Aufl. München, Oldenbourg. — 17.
— — Abrifs der Kirchengeschichte. 9. Aufl. Ebd. — 18.
Egger, A., Der Atheismus. Einsiedeln, Benziger. — 16.
— — Die Echtheit und Glaubwürdigkeit der Schriften des N.T. Ebd. — 15.
Erdmann, W., Handbuch zur bibl. Geschichte. 2. Aufl. Münster, Aschendorff. — 12.
Fecht, F. X., Der weifse Sonntag. 22. Aufl. Donauwörth, Auer. — 10.
Gapp, J., Katechesen zum Strafsburger Diözesankatechismus. Kempten, Kösel. — 9.
Geburtsjahr, Das, Jesu Christi (Katechet. Monatsschr. 1894). — 18.
Glattfelter, A., Lehrbuch der kath. Religion. 2. Aufl. Düsseldorf, Schwann. — 16.
Gottesleben, N., Die bibl. Geschichte in der kath. Volksschule. 1. und 2. B. Paderborn, Schöningh. — 12.
Hauser, A., Die hl. Messe nach Wort und Geist der Kirche. 4. Aufl. Donauwörth, Auer. — 11.
Heilige, Alttestamentliche, Verehrung derselben (Katech. Monatsschr. 1893). — 18.
— — der erste des A. B. (Passauer theol. pr. Monatsschr. 1893). — 18.
Huck, E., Der erste Bufsunterricht. 4. Aufl. Freiburg, Herder. — 10.
Katechismus für die Diözesen Köln, Trier, Münster, Breslau usw. (Katechet. Bl. 1893). – 8.
— — Katholischer, für die Diözese Paderborn (Katechet. Bl. 1894). — 9.
— — Katholischer, Geschichte desselben, insbesondere in Deutschland (Katechet. Monatsschr. 1894). — 8.
Katechismusfrage, Auch einige Winke zur Lösung (Passauer theol. pr. Monatschr. 1893). — 8.
Knecht, F. J., Kommentar zur bibl. Geschichte. 13. Aufl. Freiburg, Herder. — 12.
König, A., Handbuch für den kath. Religionsunterricht. 7. Aufl. Ebd. — 17.
— — Lehrbuch für den kath. Religionsunterricht. Allgemeine Glaubens- und Sittenlehre. 5. Aufl. Ebd. — 17.
Korioth, D., Katholische Apologetik. Ebd. — 14.

Lehmkuhl, A., Die Verteidigung des Glaubens und der Gläubigen gegen den Unglauben (Linzer theol. Quartalschr. 1894). — 5.
— — Das Duell im Lichte der Vernunft (Laacher Stimmen. Bd. XLVI). — 17.
Letzte Dinge, die, des Menschen (Katechet. Monatsschr. 1893). — 10.
Lohmann, J., Die Früchte des hl. Meſsopfers (Passauer theol. pr. Monatsschr. 1893). — 17.
Lüdtke, A., Die Geschichte der Kirche Jesu Christi. 3. Abt. 2. Aufl. Danzig, Boenig. — 20.
Magdalena, die Sünderin (Passauer theol. pr. Monatschr. 1893). — 18.
Maier, M., Die Pithekoidentheorie vor dem Forum der neuesten Naturforschung (Passauer theol. pr. Monatsschr. 1893). — 16.
Marchand, M. E., Das erziehliche Wort. Mainz, Kirchheim. — 4.
Memorieren, die Notwendigkeit desselben im Religionsunterricht (Katechet. Bl. 1893). — 5.
Meschler, M., Das Leben des hl. Aloysius. 4. Aufl. Freiburg, Herder. — 20.
Möhler, K., Firmungsbüchlein. 10. Aufl. Stuttgart, Roth. — 10.
— — Kommentar zum Katechismus für die Diözese Rottenburg. 2. Aufl. Rottenburg, Bader. — 9.
Mutter Jesu, Behandlung derselben auf der Hochzeit zu Kana (Passauer theol. Monatsschr. 1893). — 18.
Noser, Fr., Katechetik für Lehrerbildungsanstalten und Priesterseminarien. — 3.
Nusser, J., Grundlinien der Gymnasial-Pädagogik auf Grundlage der Psychologie. Würzburg, Staudinger. — 1.
Ölbaum, der, als Gleichnisbild in der hl. Schrift (Katechet. Monatsschr. 1894). — 18.
Örtlichkeit der Geburt J. Chr. (Passauer theol. pr. Monatsschr. 1893). — 18.
Otter, B., Zur Reform des Religionsunterrichts an der Volksschule. Wien, Fromme. — 6.
Perle, die, als Gleichnis in der hl. Schrift (Katechet. Monatsschr. 1893). — 18.
Pesch, T., Das religiöse Leben. 7. Aufl. Freiburg, Herder. — 22.
Pfaff, M., Das christliche Kirchenjahr. 7. Aufl. Ebd. — 11.
Praxmarer, J., Stern der Jugend, Zeitschrift zur Bildung von Geist und Herz. Münster, Russell. — 21.
Pruner, J., Die Wirksamkeit der gefallenen Engel (Passauer theol. pr. Monatsschrift 1893). — 17.
Reger, S. D., Handbüchlein zum Katechismus für die Volksschulen im Bistum Regensburg. Regensburg, Pustet. — 9.
Reiſs, M., Kurzer liturgischer Unterricht über Kirche, Gottesdienst und kirchliche Geräte. 4. Aufl. — 11. Freiburg, Herder.
Ricker, A., Kurzgefaſste Anleitung zur Theorie der Katechetik. Wien, Kirsch. — 3.
Religionsunterricht der Jugend in erziehlicher Weise (Katechet Bl. 1893). — 5.
Sachse, J. J., Geschichte und Theorie der Erziehungsstrafe. 2. Aufl. Paderborn, Schöningh. — 4.
Sauter, B., Das hl. Meſsopfer. Ebd. — 17.
Schmitt, J., Anleitung zur Erteilung des Erstkommunikantenunterrichts. 9. Aufl. Freiburg, Herder. — 10.
Schwillinsky, P., Anleitung zum Erstbeicht-, Erstkommunion- und Firmungsunterricht in ausführlichen Katechesen. Graz, Moser. — 10.
Stiefelhagen, F., Die Kirchengeschichte in Lebensbildern. 3. Aufl. Freiburg, Herder. — 19.
Swoboda, H., Wandtafeln zum Gebrauch bei dem Religionsunterricht. Wien, Kirsch. — 11.
Treppner, M., Die Vorbereitung der Erstkommunikanten an den Mittelschulen. 2. Teil. Würzburg, Göbel. — 10.
Vollnhals, A., Die bibl. Geschichte verwendet beim katechetischen Unterricht. 2. Aufl. München, Oldenbourg. — 13.
Werfer, A., Gottes Herrlichkeit in seinen Werken. 2. Aufl. Ulm, Ebner. — 21.
Wilmers, W., Lehrbuch der kath. Religion. 1. und 2. B. 2. Aufl. Münster, Aschendorff. — 17.

Wittenbrink, F., Deharbes kürzeres Handbuch zum Religionsunterricht. 5. Aufl. Paderborn, Schöningh. — 9.
Wunder Jesu Christi, Gottes Weisheit in denselben (Linzer theol. Quartalschr. 1893). — 18.
Ziel des bibl. Geschichtsunterrichts, welches ist das oberste? (Katechet. Bl. 1893). — 11.

V. Deutsch.

Abée, V., Im Spätherbst auf dem Hohentwiel. Eine Erinnerung an V. von Scheffel. Separatabdruck aus dem Jahrbuche des Vereins für Orts- und Heimatskunde in der Grafschaft Mark. VI. Jahrg. 2. Auflage. Kassel, Hühn. — Das kleine, frisch geschriebene Heftchen enthält die Schilderung eines Besuchs des Hohentwiel und kann dazu dienen, das Gedächtnis des Dichters des Ekkehard lebendig zu erhalten.
Ackermann, W., Schiller und Lotte. Jena, Mauke. Nach ZöG. 1044 ein interessantes Schriftchen.
Adrian, T., Die deutsche Rechtschreibung. Eine vergessene Schulfrage. = Gm. 723. — 15.
— — Die Einrichtung des deutschen Lesebuches. = Gm. 269. — 20.
Amersbach, K., Aberglaube, Sage und Märchen bei Grimmelshausen. II. Teil. = Pg. Grofsh. Gymn. zu Baden-Baden. — Beruht auf gründlichem Studium der Grimmelshausenschen Schriften und spiegelt hierin die ganze Zeit des Dichters wieder.
Ammann, Das Verhältnis von Strickers Karl zum Rolandslied des Pfaffen Konrad mit Berücksichtigung der Chanson de Roland. 7. Forts. = Pg. Gym. Krumau ist nach Gm. 879 eine mühsame und fleifsige Arbeit.
Arndt, O., Friedrich Rückert. Ein Beitrag zur Feier deutscher Dichter. = Pg. Oberrealsch. Gleiwitz. — 44.
Auer, H., Schulgrammatik der deutschen Sprache für die unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. Stuttgart, Nitzschke. — 11.
Auswahl deutscher Gedichte und Lieder für das Gymnasium und Realgymnasium. 2. verb. Aufl. Bielefeld, Helmich. — 25.
Auswahl deutscher Gedichte und Lieder für das Gymnasium und Realgymnasium. Zusammengestellt vom Lehrerkollegium des Kgl. Gymnasiums und Realgymnasiums zu Minden. Minden, Köhler. — 26.
Autenrieth, C., Entwickelung der Relativsätze im Indogermanischen. = Pg. K. alten Gym. in Nürnberg. — 15.
Bächtold, J., Geschichte der deutschen Litteratur in der Schweiz. Frauenfeld, Huber. — Ist nach Co. Jahrg. 41 S. 103 ein grundtüchtiges Werk, welches zu den schönsten Erwartungen berechtigt.
Bahnsch, Deutsche Musteraufsätze. = Pg. Kgl. Gym. Danzig. — Werden Gm. Jahrg. 11 S. 102 empfohlen.
Ballauf, L., Die Grundlehren der Psychologie und ihre Anwendung auf die Lehre von der Erkenntnis. 2. Aufl. Cöthen, Schulze. — Ist nach BhS. Jahrg. 10 S. 4 sehr lehrreich.
Bartsch, K., Deutsche Liederdichter des 12. bis 14. Jahrhunderts. Eine Auswahl. Dritte Auflage, besorgt von W. Golther. Stuttgart, Göschen. — 37.
Bauer und Fetzer, Prüfungsdiktate für die Hochschulen höherer Lehranstalten, Stuttgart, Levy und Müller. — Kann nach Co. Jahrg. 41 S. 215 empfohlen werden.
Baumann, J., Elemente der Philosophie, Logik, Erkenntnistheorie und Metaphysik; Moral. Leipzig, Veit. — Klärt nach BhS. Jahrg. 10 S. 4 vor allem über Metaphysik auf.
Bayberger, E., und Förderreuther, M., Übungen und Aufgaben zur deutschen Sprachlehre für Mittelschulen. 2. Teil (für die zwei Mittelklassen). Passau, Abt. — 10. — Teil 1 empfohlen Co. 101.
Behacker, A., Lehrbuch der Logik zum Gebrauch an Gymnasien und zum Selbstunterrichte. Mit 33 Textabbildungen. Zweite, verbesserte Auflage. Prag, Tempsky. — 59.
Bellermann, Schillers Dramen. 2. Teil. Berlin, Weidmann. — Fördert nach KW. 181 in hervorragendem Mafse das Verständnis.

Benedix, R., Der mündliche Vortrag. 7. Aufl. Leipzig, Weber. — Empfohlen SBl. 78.

Beówulf, Ältestes deutsches Heldengedicht. Aus dem Angelsächsischen übertragen von P. Hoffmann. Züllichau, Liebich. — 35.

Berg, W., Aufgaben zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen in den oberen Klassen höherer Lehranstalten. Aus den Jahresberichten der höheren Lehranstalten der Provinz Sachsen zusammengestellt und systematisch geordnet. Berlin, Gaertner. — 54.

Berichte des freien deutschen Hochstifts zu Frankfurt a. M. Neue Folge Bd. 6—8. Frankfurt, Knauer. — Enthalten nach ZöG. 902 viele interessante Aufsätze.

Bettingen, F., Grundzüge der dramatischen Kunst. Berlin, Weidmann. Will nach Gm. 804 mit den Theor. von Aristoteles aufräumen. Jedes Produkt des Dichtergeistes müsse als etwas Individuelles erfafst werden. — Nach dem Beurteiler schiefst Verf. weit über das Ziel hinaus.

— — Wesen und Entwickelung des komischen Dramas. Berlin, Weidmann. Nach ZöG. 1008 wird die Poetik nicht viel von B. lernen. Er kann den Dichter nur irreführen. Die Darstellung wird für hölzern erklärt.

Beyer, C., Kleine Poetik, Für höhere Schulen und zum Selbstunterricht. Abrifs der vom K. Württ. Kultusministerium zur Einführung in Schulen empfohlenen dreibändigen deutschen Poetik des gleichen Verf. Stuttgart. Deutsche Verlagsanstalt — 38.

— — Orientalische Novellen. Leigzig, Amelang. — Sind nach CO. 676 sehr zu empfehlen.

Bibliothek der Gesamtlitteratur des In- und Auslandes. 705—8: Schiller. Geschichte des Abfalls der vereinigten Niederlande von der spanischen Regierung. 724: König Erich. Trauerspiel in 5 Aufzügen von J. Börjesson. Übertragen und für die Bühne bearbeitet von L. Passarge. 725: Gedichte und Skizzen von W. Hauff. 726: Gringoire, Schauspiel in einem Aufzuge von Th. de Banville. Deutsch von E. Heynel. Halle a. S., Hendel. — 34.

Bielschowsky, A., Geschichte der deutschen Dorfpoesie im 13. Jahrh. Berlin. Mayer u. Müller. 1. Neidhart von Reuenthal. Zeugt nach CO. Jahrg. 41 S. 378 von mühsamem Fleifse.

Biltz, K., Zur deutschen Sprache und Litteratur. Vorträge und Aufsätze. Potsdam, Stein. Zeigt nach CO. 569 einen gesunden Realismus.

Blasel, Die Methodik des deutschen Unterrichts im pädagogischen Seminar. Gm. 121 f., 161 f. — 2.

Blumer, J., Zum Geschlechtswandel der Lehn- und Fremdwörter im Hochdeutschen. Schlufs. = Pg. Oberrealsch. Leitmeritz. Ist nach Gm. 886 eine fleifsige und verdienstliche Arbeit.

Böhm, G., Ludwig Weckhrlin. München, Beck. — Zeigt nach CO. 572 reichen Inhalt und ist ein vortreffliches Werk.

Böhme, Erläuterungen zu den Meisterwerken der deutschen Dichtkunst. IV. Bändchen. Schillers Tell. Berlin, Weidmann. — Wird CO. Jahrg. 41 S. 369 empfohlen.

Bone, H., Grammatische Grundlage für den deutschen Unterricht an höheren Lehranstalten, neubearbeitet von K. Bone. 5. Aufl. Köln, DuMont-Schauberg. - 11.

Bösser, E., und Lindner, F., Vaterländisches Lesebuch für untere und mittlere Klassen höherer Lehranstalten. Berlin, Mittler & Sohn. — 21.

Bötticher, G., Parcival von Wolfram v. Eschenbach in neuer Übertragung für alle Freunde deutscher Dichtung, erläutert und zum Gebrauche an höheren Lehranstalten eingerichtet. Zweite durchgesehene und verbesserte Auflage. Berlin, Friedberg & Mode. — 36.

— — Parcival von Wolfram von Eschenbach im Sinne der amtlichen Bestimmungen zum Gebrauche an höheren Lehranstalten übersetzt und eingerichtet. Kleine Ausgabe. Ebenda. — 36.

Bötticher, G., und Kinzel, K., Denkmäler der älteren deutschen Litteratur für den litteraturgeschichtlichen Unterricht an höheren Lehranstalten im Sinne der amtlichen Bestimmungen. II. Die höfische Dichtung des Mittelalters 1. Walther von der Vogelweide und des Minnesangs Frühling. 3. Aufl.

Halle a. S., Bh. d. Waisenhauses. — 36. — Andere Hefte dieses Werkes finden wir beurteilt bezw. empfohlen CO. 675 Jahrg. 41, S. 98. 182. 310. 435. 436. ZlS. 188. PA 698, SBl. 42. ZG. 416. 418, BbG. 390. 392. Jahrg. 29 S. 302. 303, ZöG. 120. 622.

Bötticher, G., und Kinzel, K., Geschichte der deutschen Litteratur mit einem Abriſs der Geschichte der deutschen Sprache und Metrik. Halle a. S., Bh. d. Waisenhauses. — 39.

Braitmaier, Goethekult und Goethephilologie. Eine Streitschrift. Leipzig, Fock. — Zeigt nach Gm. Jahrg. 11 S. 322 eine gesunde Reaktion gegen die neuere Richtung.

Brandes, G., Die Hauptströmungen der Litteratur des 19. Jahrhunderts. Vierte vermehrte Auflage, Bd. 2. Leipzig, Barsdorf. — 42.

ten Brink, B., Shakspere. Fünf Vorlesungen aus dem Nachlaſs. Straſsburg, Trübner. — 45.

Bronner, F., Goethes römische Elegieen und ihre Quellen. = NJ. 38 ist eine höchst interessante Untersuchung; führt namentlich auf alte Quellen zurück (Fortsetzungen S. 102, 145, 305, 367).

Brugier, G., Geschichte der deutschen National-Litteratur. Nebst kurzgefaſster Poetik. Mit einem Titelbild, vielen Proben und einem Glossar. Freiburg, Herder. — 41.

Brümmer, F., Deutschlands Helden in der deutschen Dichtung. Stuttgart, Greiner und Pfeiffer. Ist nach SwS. 185 sehr gut zu verwenden.

Bruns, Die Amtssprache. Leipzig, Hirt und Sohn. Bedarf nach CO. Jahrg. 41 S. 215 keiner Empfehlung.

Bücheler, Deutsches Lese- und Sprachbuch für die unteren Klassen höherer Lehranstalten. 4. Aufl. Stuttgart, Metzler. — 21.

Bückmann, L., Der Vers von sieben Hebungen im deutschen Strophenbau. = Pg. Johanneum zu Lüneburg. — 30.

Burghauser, G., Die nhd. Dehnung des mhd. kurzen Stammvokals in offener Silbe, vornehmlich unter phonetischem Gesichtspunkt. = Pg. Deutsche Staats-Realsch. Karolinenthal, ist nach Gm. 885 sehr beachtenswert. Verf. kommt zu anderen Ergebnissen als Paul. Vergl. auch ZöG. 1045.

Burns, R., Gedichte in Auswahl, von Legerlotz. 2. Aufl. Leipzig, Spamer, ist nach CO. Jahrg. 41 S. 101 sehr anzuerkennen.

Buschmann, J., Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Sprachlehre für die unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. 10. Aufl. Trier, Lintz — 12.

— — Deutsches Lesebuch, II. u. III. Abteilung (Deutsche Dichtung der Neuzeit und Prosa). Trier, Lintz. Ist nach BhS. Jahrg. 10 S. 15 etwas teuer, sonst aber zu empfehlen.

Büttner, E., Orthographisches Übungsheft für Schüler. 3. Aufl. Berlin, Weidmann. — 16 S. auch CO. Jahrg. 41 S. 375.

— — Übungsstoff für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung. Berlin, Weidmann. — 16.

Buzello, Bedeutung und Stellung des deutschen Unterrichts an der Realschule. = Pg. der Städt. Realsch. in Magdeburg. — 5. 20. 28. 56.

Chevalier, L., Zur Poetik der Ballade. = Pg. Staats-Gym., Prag-Neustadt. Bietet nach Gm. 885 reichen Stoff und zeigt staunenswerte Belesenheit.

Cosack, W., Materialien zu Lessings Hamburgischer Dramaturgie. Paderborn, Schöningh. Wird nach SwS. 244 gute Dienste leisten.

v. Dadelsen, H., Deutsches Lesebuch für höhere Schulen. 1. Teil für Sexta, 2. Teil für Quinta, 3. Teil für Quarta. Straſsburg, Schmidt. — 21.

Demmin, A., Verschiedenes Zeitungs- und Landtags- wie Reichstagsdeutsch, Wiesbaden, R. Bechtold u. C. — 53.

Der Froschmäusekrieg, übersetzt von P. Mitzschke. 2. Aufl. Halle, Hendel. Empfohlen CO. 742.

Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten, herausgegeben von Lehrern der deutschen Sprache an dem Kgl. Realgym. in Döbeln. 4. Teil. 2. Abteilung. Obertertia. Leipzig, Teubner. Vergl. BbG. Jahrg. 29 S. 225 u 308. — 22.

Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Siebente Abteilung, für Obersekunda, von F. Hoffmann. Berlin, Grote. — 27.

Die deutschen Klassiker erläutert und gewürdigt für höhere Lehranstalten sowie zum Selbststudium von Kuenen und Evers. 9. Bändchen: Schillers „Glocke“. Neue Textausgabe mit veranschaulichender Erklärung, eingehender Erläuterung und umfassender Würdigung von M. Evers. Leipzig, Bredt. Vergl. ZR. 664. — 32.

Die Orthographie-Reform in der deutschen Schweiz. Offizielles Protokoll der vom h. Bundesrat einberufenen Konferenz am Mittwoch den 24. August 1892 in Bern. Bern, Michel und Büchler. — 15.

Dietlein, W., Leitfaden der deutschen Litteraturgeschichte. Mit Berücksichtigung der poetischen Gattungen nnd Formen. Für höhere Töchter- und Bürgerschulen. 10. verbesserte Aufl. Bearbeitet von R. Jordan. Altenburg, Pierer. — 40.

Ditscheiner-Wessely, Deutscher Wortschatz. Grammatisch-stilistisch-orthographisches Hand- und Fremdwörterbuch der deutschen Sprache von J. E. Wessely. Neue (3.) gänzlich umgearbeitete Ausgabe von J. A. Ditscheiners „Handwörterbuch der deutschen Sprache“. Leipzig, Friese. Vergl. auch BbG. 307. — 53.

Dittmer und Messer, Übungsaufgaben für den deutschen Sprachunterricht für die Unter- und Mittelklassen. Hamburg, Meifsner. 3. Aufl. BbG. Jahrg. 29 S. 127 die Aufgaben seien gut gewählt und brauchbar.

Dorenwell, K., Präparationen zur methodischen Behandlung deutscher Musterstücke. Ein Handbuch für Lehrer zum Gebrauch in den unteren und mittleren Klassen sowie in den Mittel- und Oberklassen von Volks- und Bürgerschulen. Erster Teil. Hannover, C. Meyer. — 24.

Drbal, Lehrbuch der empirischen Psychologie. Wien, Braumüller. Ist nach CO. Jahrg. 41 S. 299 dem Inhalte nach sehr zu empfehlen, doch für die Hand der Jugend nicht geeignet.

Duden, K., Etymologie der neuhochdeutschen Sprache mit ausführlichem etymologischen Wörterverzeichnis, zugleich 3. Aufl. von Bauer-Frommanns Etymologie. Ein Hilfsbuch für Lehrer und für Freunde einer gründlichen Einsicht in die deutsche Sprache. München, Beck. — 14.

— — Orthographisches Wörterbuch. Leipzig, Bibl. Inst. 4. Aufl. Ist nach SBl. 34 gegen früher sehr gebessert.

— — Vollständiges orthographisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Leipzig, Bibliograph. Institut. Ist nach CO. Jahrg. 41 S. 434 mit grofsem Fleifs und Geschick bearbeitet.

Düntzer. H., Erläuterungen zu den deutschen Klassikern. Bändchen 36, 37, 38 und 44, 45, Schillers lyrische Gedichte. Leipzig, Wartig. BbG. 390. — 30.

Eichendorff, J. v, Gedichte. Leipzig, Amelang. Ist nach CO. 743 eine gute Ausgabe.

Elsenhans, Th., Psychologie und Logik zur Einführung in die Philosophie. Mit 13 Textfiguren. Zweite Auflage. Stuttgart, Göschen. — 59.

Engelien, A., Die deutsche Wortbildung für den Schulgebrauch methodisch dargestellt. Berlin, W. Schultze. Ist nach CO. Jahrg. 41 S. 305 als besonderes Lehrbuch eine Unmöglichkeit. Es bietet für den Lehrer zu wenig, für den Schüler zu viel,

— — Grammatik der neuhochdeutschen Sprache. 4. Aufl. Berlin, W. Schultze. Leidet nach ZR. 538 an dem Bestreben, möglichst viel zu geben; sollte blofs bis zum Gotischen zurückgehen, zieht aber das Indogermanische heran; ist sonst sehr anzuerkennen, ebenso wie desselben Verfassers „Die deutsche Wortbildung“. Vergl. auch das anerkennende Urteil CO. 806.

— — Leitfaden für den deutschen Sprachunterricht, II. Teil, für Mittelklassen. Berlin, W. Schultze. Ist nach CO. Jahrg. 41 S. 306 brauchbar, nur bekomme der Schüler keinen Überblick über den ganzen grammatischen Stoff.

— — und Fechner, H., Übungsstoff für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung. Berlin, W. Schultze. 5. Aufl. wird CO. Jahrg. 41 S. 306 als brauchbar bezeichnet.

Erbe, K., Das Deutsche als Mittelpunkt des höheren Unterrichts. Rede, gehalten bei der ersten Feier des Geburtsfestes Kaiser Wilhelms II (am 27. Januar 1893) im Eberhard-Ludwigs-Gymnasium zu Stuttgart. Stuttgart, A. Bonz. — 2.

Erbe, K., Die Aussprache des Deutschen. = SBl. 70. — 19.
— — Leichtfafsliche Regeln für die Aussprache des Deutschen. mit zahlreichen Einzeluntersuchungen über die deutsche Rechtschreibung. Nebst einem ausführlichen Wörterbuch. Stuttgart. Neff. — 16.
Erfurth, P., Die deutsche Volksdichtung. Potsdam, Stein. Die Idee des Buches ist nach CO. 562 gut; Inhalt und Form leiden an Gebrechen, die eine fernere Auflage beseitigen mufs.
Eschweiler, A., Das grammatische Unterrichtspensum im Deutschen in den Lehrplänen von 1892. = Gm. 421. — 9.
Faulde, A., Beiträge zur deutschen Grammatik, Neifse, Graveur, sind nach ZG. Jahrg. 47 S. 119 recht lesenswert. Vergl. CO. 99.
Faulmann, K., Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, Halle, Karras, hat nach BbG. 421 keinen Wert. Verg. auch ZöG. 739.
Faust, R., Erzählung und Drama. = LL. Heft 36 S. 55 ff. — 47.
Fielitz, W., Eine Untersuchung zu Goethes Gedicht „Ilmenau". = Pg. Fürstenschule zu Plefs, stellt eine interessante Vermutung darüber auf, wer wohl die in dem Gedicht Zeile 59 ff. angedeuteten beiden Personen gewesen sein mögen. Dafs es nicht Knebel und Seckendorff sein konnten, wie Eckermann von Goethe gehört zu haben behauptete, läfst sich mit einiger Sicherheit nachweisen. Der erstere ist vielleicht Moritz von Wedel, der letztere Knebel. Indes vorläufig ist das erstere nur Vermutung.
Fischer, K., Goethes Faust. Dritte durchgesehene und vermehrte Auflage. 2 Bände. Stuttgart, Cotta. — 33.
Fischer, A., Lessings Fabelabhandlungen. Berlin, Trautvetter. — Wird Gm. Jahrg. 11 S. 12 empfohlen. Vgl. auch ZöG. 136. 534.
Fischer, K., Schiller als Philosoph. 2. Aufl. Heidelberg, Winter. — Wird BbG. 306 günstig beurteilt.
Flaischlen, C., Graphische Litteraturtafel. Stuttgart, Göschen. — Erfüllt nach BbG. 268 ihren Zweck meisterlich und giebt ein zusammenfassendes, dem Gedächtnis sich tief einprägendes Bild.
Fofs, R., Erläuterungen zu den Lesestücken des deutschen Lesebuches von J. **Hopf** und H. **Paulsiek**. 2. Teil. 1. Abt. Für Tertia und Untersekunda. Berlin, Mittler & Sohn. — 25.
Frank, K., Schillers „Prinzessin von Zelle" und Heyses „Graf Königsmarck". = Pg. Landesuntergym. Mähr. Schönberg. — Ist nach Gm. 883 verständnisvoll und klar, auch stilistisch gut. Fraglich sei es nur, ob der Gegenstand sich für ein Schulprogramm eigene.
Franke, F., Vom Lesen und Lesebuche in der Volksschule. = NB. Jahrg. 4, 40. — 19.
Franz, R., Der Aufbau der Handlung in den klassischen Dramen. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — Wird nach ZG. Jahrg. 47 S. 206 den Lehrern des Deutschen gute Dienste leisten; man dürfe aber nicht alle Dramen in denselben Rahmen spannen wollen. Die Darstellung ist ruhig und sachlich. Vgl. Gym. 349.
— — Gesichtspunkte und Materialien zur Behandlung von Schillers Demetrius (Schlufs). = Pg. Realgym in Halberstadt. — Ist ein schätzbarer, auch für den Lehrer des Deutschen verwertbarer Beitrag. S. auch Gm. Jahrg. 11 S. 142.
Frey, J., Schulgrammatik der neuhochdeutschen Sprache. Zum Gebrauch beim Unterricht an Gymnasien, Lehrerseminarien, Industrie- und Gewerbeschulen, höheren Bürgerschulen und ähnlichen Anstalten. 12. verb. Aufl., besorgt von J. **Frey** und K. **Schnorf**. Zürich, Fäsi & Beer. — 12.
Freytags Schulausgaben klassischer Werke. Goethes Hermann und Dorothea von A. **Hauffer**, Goethes Egmont von L. **Burghauser**, Goethes Torquato Tasso von L. **Chevalier**, Schillers Jungfrau von Orleans von L. **Ullsperger**, Schillers Wilhelm Tell von P. **Strzemcha**, Lessings Nathan der Weise von O. **Netoliczka**, Shakespeares Julius Caesar von A. **Hruschka**, H. v. Kleists Hermannsschlacht von F. **Khull**, H. v. Kleists Prinz Friedrich von Homburg von A. **Benedict**. Leipzig, Freytag. — 31.
Frick, O., und **Gaudig**, H., Aus deutschen Lesebüchern. Epische, lyrische und dramatische Dichtungen, erläutert für die Oberklassen höherer Schulen. Bd. V, III. Abt. Lieferung 4—6. Gera, Hofmann. S. auch Msch. 100, PA. 53. — 31, CO. 102. 307.

Friebe, K., Christian Hofmann von Hofmannswaldaus Grabschriften. = Pg. Gym. und Realprogym. Greifswald. — 44.

Froitzheim, J., Friederike von Sesenheim. Nach geschichtlichen Quellen. Gotha, F. A. Perthes. — 42.

Führer, A., Deutsches Lesebuch auf vaterländischer Grundlage. Für die unteren Klassen höherer Lehranstalten. Münster. Aschendorff. - 22.

Gebrüder Grimm, Kinder- und Hausmärchen, illustriert von Grot-Johann. Stuttgart, Deutsche Verlagsanstalt. Die in grofsem Format erscheinende Ausgabe der Grimmschen Märchen kann mit ihren schönen Abbildungen und bei der sonstigen vortrefflichen Ausstattung wirklich ein Prachtwerk genannt werden, welches unserer Jugend grofse Freude bereiten wird, aber auch den Erwachsenen sehr empfohlen sein mag. Uns haben davon bis jetzt die ersten 6 Lieferungen vorgelegen.

Geil, G., „Das Ideal und das Leben" Schillers, sowie die unter dem Titel „Vermählung des Herkules und der Hebe" geplante Fortsetzung dieses Gedichts in ihrem Zusammenhange nach des Dichters philosophischen Abhandlungen erklärt. Zl. S. 37. 78. 115 ff. 168. 201 ff. 209 f. Verf. erklärt „Das Ideal und das Leben" für die reifste Frucht empirischer Gedankenarbeit. Die Schillersche Philosophie sollte man jedem jungen Manne mitgeben. Er bringt Stellen aus Briefen Schillers und Humboldts ausführlich bei, weil nach seiner Ansicht E. v. Hartmann und Grofse viele schiefen Auffassungen zeigen. Hartmanns Ansicht sei zu wenig Schillerisch; auch Grofse erkläre nicht immer richtig. Mit Beziehungen auf Goethe, Uhland u. a. sei hier nichts geschafft. Für gut wird die Abhandlung von Drewes, = Pg. Helmstedt, erklärt. — Recht klar ist die Darstellung des Ideenganges S. 209.

Gelbe, Th., Die Stilarbeiten. Anleitung und Dispositionen. Leipzig, Teubner. Ist nach ZG. Jahrg. 47 S. 96 manchem jungen Lehrer nützlich. Es trete jedoch in dem Buche die Ausbildung des Gemütes und der Phantasie ganz zurück hinter die des Verstandes. S. auch Gm. 280, CO. 673, ZöG. 233.

Genelin, P., Unsere höfischen Epen und ihre Quellen. = Pg. Staats-Realsch. Triest. — Ist nach Gm. 881 gemeinverständlich geschrieben und enthält auch manches Brauchbare für die Schule.

Gerberding und Beyer, Kurzgefafste deutsche Grammatik. 5. Aufl. Berlin, Weidmann. — Wird nach BbG. Jahrg. 29 S. 312 der Aufgabe gerecht, dient aber weniger der elementaren Stufe.

Gerlinger, J. B., Die griechischen Elemente in Schillers Braut von Messina. Ein Beitrag zur deutschen Litteraturgeschichte. Vierte, unveränd. Auflage, durchgesehen von Joh. Ev. Einhauser. Neuburg, Prechter. Weist in Bezug auf den Inhalt und die Form nach, worin Schillers Stück mit den Trauerspielen der griechischen Tragiker übereinstimmt oder an sie anklingt. Die schon längst bekannte Schrift wird auch für den reiferen Schüler eine anziehende und anregende Lektüre sein.

Geyer, A., Deutsche Aufsatzstoffe. Hannover, Meyer. ZlS. 60 wünscht eine weitere Ausführung der Einleitung und empfiehlt das Buch im übrigen.

Gillhoff, J., Das mecklenburgische Volksrätsel. Parchim, Wehdemann. — Die reichhaltige Sammlung bringt die Rätsel in übersichtlicher Folge und weist zugleich die Quellen nach, aus denen sie geschöpft, die Gegenden und Ortschaften, in denen sie üblich sind. Auch die sprachlichen Abweichungen werden hinzugefügt. Wir haben hier ein wichtiges und interessantes Stück des Mecklenburger Volkslebens vor uns.

Glöde, O., Die deutsche Interpunktionslehre. Die wichtigsten Regeln über die Satz- oder Lesezeichen und die Redestriche dargestellt und durch Beispiele erläutert. Leipzig, Teubner. — 14.

Goethes Gedichte. Auswahl in chronologischer Folge mit Einleitung und Anmerkungen von L. Blume. Wien, Graeser. — Will nach Msch. 476 an der Hand der Gedichte des Dichters Leben verfolgen. Es sei eine Leistung eines Pfadfinders und werde sich selbst seinen Weg bahnen.

— — Gedichte, 2 Teile in einem Bande mit Einleitungen von K. Goedeke. Stuttgart, Cotta. — 35.

— — poetische Meisterwerke, Gedichte und Dramen. Strafsburg, Druckerei und Verlagsanstalt, vormals R. Schultz & Co. — 35.

Goethes Gespräche. Herausgegeben von W. Frhrn. v. **Biedermann**. Leipzig, v. Biedermann. — 45.
Goldscheider, P., Offene Fragen: Nachtrag zur „Erklärung deutscher Schriftwerke in den oberen Klassen". Elberfeld, Lucas. — 29.
Golther. W., Nibelungen und Kudrun in Auswahl und mittelhochdeutsche Grammatik mit kurzem Wörterbuche. 2. Aufl. Stuttgart. Göschen. — 36.
Gombert, A., Weitere Beiträge zur Altersbestimmung neuhochdeutscher Wortformen mit besonderer Berücksichtigung des Heynischen deutschen Wörterbuches. = Pg. Kgl. Gym. zu Grofs-Strehlitz. Bietet die Erklärung einer Anzahl von seltenen Wortformen unter Beleuchtung der Quellen, aus denen sie entnommen sind.
Gottschall, R. v., Poetik. Die Dichtkunst und ihre Technik. Vom Standpunkte der Neuzeit. Sechste vermehrte und verbesserte Auflage. Breslau, Trewendt. 2 Bände — 38.
Graesers Schulausgaben klassischer Werke. Unter Mitwirkung mehrerer Fachmänner herausgegeben von J. **Neubauer**. Lessings Hamburgische Dramaturgie in Auswahl mit Einleitung und Anmerkungen von A. **Lichtenheld**. Wien, Graeser. S. auch ZR. 425. — 31.
Graffunder, P., Der Nationalcharakter in altdeutschen Dichtungen. Vortrag, gehalten zu Berlin im Allgemeinen deutschen Verein. Fürstenwalde, Geelhaar. — 35.
Greinz, R. H., und **Kapferer**, Tiroler Volkslieder. 2 Bände. Leipzig, Liebeskind. — Ist nach CO. 439 willkommen zu heifsen.
Grillparzer, Die Ahnfrau, mit Einleitung und erklärenden Anmerkungen von A. **Lichtenheld**. Stuttgart, Cotta. — Wird ZöG. Jahrg. 44 S. 333 sehr empfohlen.
— — Der Traum ein Leben. Schulausgabe mit Einleitung und Anmerkungen von A. **Lichtenheld**. Stuttgart, Cotta. — 30.
Grofs, P., Vorschule der Logik. Berlin, Weidmann. — Zeigt nach BbG. 596 eine geschickte Behandlung.
Gutersohn, J., Die deutsche Sprachlehre in der Realschule. = ZlS. 40. — 9.
Haack, F., Beiträge zu einem Lehrplan für den grammatischen Unterricht im Deutschen. = Pg. höh. Bürgersch. und Handelsklasse zu Köln. — 10.
Haberland, F., Krieg im Frieden. Eine etymologische Plauderei. 1. Teil. = Pg. Realprogym. in Lüdenscheid. — 14.
Haehnel, K., Übersicht der deutschen Litteraturgeschichte. Als Hilfsbuch für Wiederholungen bearbeitet. Zweite umgearbeitete Auflage. Wien, Manz. — 40.
Hauff, W., Märchen, Lichtenstein. Ebenda. — 35.
Hausenblas, A., Über den Gebrauch einheitlicher Korrekturzeichen. = Msch. 423. — Ist auch für die Aufsätze sehr zu empfehlen.
— — 200 Aufsatzthemata patriotischen Inhalts. = Pg. Gym. Krumau. — Bietet nach Gm. 888 eine gute Auswahl und leistet gute Dienste.
Heide, G., Beiträge zum Rechtschreibeunterricht in bayerischen Schulen. = BbR. 144. — Weist einige Unzuträglichkeiten in den Regeln nach und macht Vorschläge zur Methodik.
Heintze, A., Gut Deutsch. Eine Anleitung zur Vermeidung der häufigsten Verstöfse gegen den guten Sprachgebrauch und ein Ratgeber in Fällen schwankender Ausdrucksweise. 4. Aufl. Berlin, Regenhardt. — 53.
Heinze, A., Praktische Anleitung zum Disponieren deutscher Aufsätze, umgearbeitet von H. **Heinze**. Leipzig. Engelmann. — Enthält nach ZöG. 755 vieles nicht Brauchbare; es finden sich oft Sprüche, die über den Gesichtskreis der Schüler hinausgehen. Auch die sprachliche Darstellung wird bemängelt.
Heinze und Schröder, Neues deutsches Lesebuch. Minden, Köhler. — Zeigt nach ZG. 727 eine nach dem Vorsatze gelungene Auswahl. Manche Stücke sind zu lang. S. PA. 436, Gm. Jahrg. 11 S. 60, CO. 672.
Hellmuth, E., Beiträge zur lyrischen Technik Platens, gewonnen aus den Umarbeitungen seiner Gedichte = Pg. Realg. Crefeld. — Ist nach CO. Jahrg. 41 S. 376 eine dankenswerte Arbeit.
Hellwig, P., **Hirt**, P., und **Zernial**, U., Deutsches Lesebuch für höhere Schulen. 1. Teil für Sexta, 2. Teil für Quinta, 3. Teil für Quarta. Dresden, Ehlermann. — 22.

Henschke, Die deutsche Sprache als Denkstoff in der Schule. BbR. 56. — 2.
— — Reinhart Rothfuchs. Eine Bearbeitung des Reinecke von Georg Preysen. Leipzig, Spamer. — Ist nach BbR. 60 ein gutes Buch, geniefsbar für jung und alt.

Hense, J., Deutsches Lesebuch für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Auswahl deutscher Poesie und Prosa mit litterarhistorischen Übersichten und Darstellungen. 1. Teil Dichtung des Mittelalters. 2. Teil Dichtung der Neuzeit. 2. verbesserte Auflage. Freiburg, Herder. — 28. Vgl. BbG. Jahrg. 29 S. 310, CO. 97.

Herberger, K., und Döring, C., Theorie und Praxis der Aufsatzübungen. 1. Teil. Nach Angaben des Königl. sächs. Bezirksschulinspektors, Schulrat Wangemann. 2. Aufl. Dresden, Bleyl und Kaemmerer. — 51.

Herbst, W., Hilfsbuch für die deutsche Litteraturgeschichte. 5. Aufl. Gotha, F. A. Perthes. — Findet sich CO. Jahrg. 41 S. 309 empfohlen.

Herder, Der Cid. Schulausgabe von Buchner. Essen, Baedeker. Die Anmerkungen sind nach ZR. 373 sparsam, aber ausreichend. S. auch BbG. 124.

Hefs, G., Geist und Wesen der deutschen Sprache. Eisenach, Wilckens. — Entwickelt nach CO. 573 in geistvoller Weise die Eigentümlichkeit der deutschen Sprache. S. auch ZlS. 188, HG. 218, PA. 435, ZöG. 434.

Heusler, A., Zur Geschichte der altdeutschen Verskunst (Germanistische Abhandlungen von Weinhold, 8. Heft). Breslau, Köhler. — Ist nach ZöG. Jahrgang 44 S. 225 zu den interessantesten Arbeiten zu rechnen, die in neuerer Zeit auf dem Gebiete der deutschen Metrik erschienen sind.

Heufsner, F., Freytags Ingo und Ingraban im Unterricht der I = Pg. Wilhelmgym. Kassel. — Ist nach Gm. Jahrg. 11 S. 142 eine sehr eingehende und interessante Abhandlung, welche die Wichtigkeit dieses Romans zeigt.

Heyse-Lyon, Fremdwörterbuch. Hannover, Hahn. — Ist nach SwS. 1893 S. 54 weder vollkommen noch unfehlbar, aber ausgezeichnet. Vergl. auch CO. 216.

Hildebrand, R., Zur Geschichte der Aussprache in neuester Zeit. = Zeitschr. f. deutsch. Unterr. 153 — 17.

Hirzel, Schiller, Goethe und Sakuntala. = KW. 40. Jahrg. S. 23. — Wendet sich zum Teil gegen Sauer, welcher behauptet hat, dafs die deutschen Dichter aus Sakuntala einzelnes entnommen haben (so im Alpenjäger, im Vorspiel zum Faust).

Höhnen, A., Für die Grammatikstunde. = Pg. städt. kath. Rsch. zu Breslau. — 9.

Hoffmann, Rhetorik für höhere Schulen, besorgt von Schuster. Halle, Mühlmann. — Wird KW. 477 empfohlen. Vgl. BbG. 521.

Höfler, A., Philosophische Propädeutik unter Mitwirkung von A. Meinong. Prag, Tempsky. Mit einem Anhang: Zehn Lesestücke aus philosophischen Klassikern. Wird BhS. Jahrg. 10 S. 4 sehr empfohlen.

Hohmann, Rechtschreibungen. Nürnberg, Korn. — Ist nach CO. Jahrg. 41 S. 214 brauchbar und wohlgegliedert.

Holdermann, K, Deutsches Lesebuch für höhere Mädchenschulen, 2. und 3. Schuljahr. Mit 45 Abbildungen. Leipzig, Freytag. — Zeigt nach CO. Jahrgang 41 S. 305 in der Auswahl guten Geschmack.

Homers Odyssee für Schule und Haus von E. Wiedasch, bearbeitet und herausgegeben von W. Wiedasch. 2. Aufl. Stuttgart, Metzler. — Wird KW. 479 sehr empfohlen, s. auch CO. 439.

Hopf, J., und Paulsiek, K., Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Vierte Abteilung, für Untertertia, bearbeitet von L. Muff. Berlin, Grote. ZG. 215. — 24.
— — Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Abteilung für Prima, bearbeitet von R. Foss. 7., den neuen Lehrplänen gemäfs abgeänderte Auflage. Berlin, Mittler und Sohn. — 24.
— — Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Abteilung für Obersekunda. 8., den neuen Lehrplänen gemäfs abgeänderte Auflage, bearbeitet von E. Henrici. Berlin, Mittler und Sohn. Sehr anerkannt CO. 95. — 27.

Hoppe, Beiträge zur Beantwortung der Frage: Wie sind die Schüler der UII zur Aufsatzbildung anzuleiten? — 52.

Hörtnagel, H., Versuch einer systematischen Darstellung der Gesetze des deutschen Stils. Wiener-Neustadt, Folk. Zielt nach Msch. 100 auf eine rationelle Korrektur der deutschen Aufsätze hin und ist für Lehrer recht brauchbar.

Horák, W., Die Entwicklung der Sprache Hallers. = Pg. Oberrealsch. Bielitz ist nach Gm. 882 eine sehr fleifsige und mühsame Arbeit.

Hübbe, W., Das Gudrunlied. Neuhochdeutsche Bearbeitung. Hamburg, Herold. Nach ZöG. Jahrg. 44 S. 131 wohlgelungen. Vergl. auch CO. 674.

Huebner, B., Die kleineren Dichtungen und Dramen des Prodromus Poeticus von Aug. Ad. von Haugwitz. Ein Beitrag zur Geschichte des Kunstdramas im 17. Jahrhundert. = Pg. Gym. Neuwied. — 44.

Hüttmann, J. F., Litteraturkunde. Leitfaden der Poetik für Mittelschulen und die mittleren Klassen höherer Lehranstalten. Stade, Schaumburg. — 38.

Hume, D., Eine Untersuchung über den menschlichen Verstand. Deutsch von C. Nathansohn. Leipzig, Friesenhahn. — 59.

Huther, A., Goethes Götz von Berlichingen und Shakespeares historische Dramen. = Pg. Gymn. in Cottbus. Bietet eine ausführliche Darstellung der bekannten Thatsache, dafs Goethe Shakespeare eifrig studiert und namentlich auch für den Götz benutzt hat.

Huxley, Thomas H., Grundzüge der Philosophie, herausgegeben von Rosenthal. 3. Aufl. Hamburg, Voss. Wird BhS. Jahrg. 10 S. 4 sehr empfohlen wegen seiner Reichhaltigkeit.

Jahnke, H., Gold und Eisen, Volksschauspiel mit Gesang in 5 Aufzügen (mit Benutzung einer älteren Idee). Musik von A. Wiedecke. Berlin, Kittel. — 34.

Jahresberichte für neuere deutsche Litteraturgeschichte von Elias. 1. Band. Stuttgart, Göschen. Umfassen nach ZG. Jahrg. 47 S. 267 den Zeitraum von der Mitte des 15. Jahrh. bis auf die Gegenwart. S. auch CO. 675.

Imelmann, J., Herder und Schillers Wallenstein. = Pg. Joachimthalsches Gymn. in Berlin Ist ein interessanter Beitrag zur richtigen Erkenntnis des Verhältnisses von Herder zu Schiller und zugleich ein Beitrag zum Wallenstein.

Jonas, R., Grundzüge der philosophischen Propädeutik. 5. Aufl. Berlin, Gaertner. Wird KW. 477 in seiner Anlage als gut anerkannt; beim Urteil werde über Wahrheit und Nichtwahrheit nicht entschieden, sondern ausgesagt. Der Unterschied von synthetisch und analytisch bleibe besser fort. Vergl. BhS. 4.

— — Musterstücke deutscher Prosa. 2. Aufl. Berlin. Gaertner. Wird BbG. 398 empfohlen, desgl. HG. 130, ZöG. 621, CO. 105.

Jugend- und Volksschriften-Katalog, herausgegeben im Namen der schweiz. gemeinnützigen Gesellschaft von der beauftragten Spezialkommission. Zürich, Leemann. — Auf Anregung eines von Pfarrer Steiger in Herisau in der schweiz. gemeinnützigen Gesellschaft erstatteten Berichts über „die Pflege des nationalen Sinnes in unserem Volke“ ist dieses in erster Linie für die Schweiz berechnete Verzeichnis guter Jugend- und Volksschriften zusammengestellt worden, welches Lesestoff für jedes Alter enthält und bei der Auswahl nur das wirklich Gute und Gediegene berücksichtigt. Wir empfehlen das Heft namentlich den Verwaltern von Schülerbibliotheken angelegentlich; sie werden so manche willkommene Bereicherung der Sammlungen daraus entnehmen. Die Angaben sind genau, sie erstrecken sich bis auf den Preis und das Format der Bücher. Die Anordnung ist sehr übersichtlich. Dem nicht deutsch redenden Teile der Bevölkerung der Schweiz ist durch Hinzufügung einer Anzahl französischer und italienischer Werke Genüge geschehen.

Jugendfreund. Illustrierte Wochenschrift für die Jugend von 10—16 Jahren. Herausgegeben von Max Hübner. Breslau, Goerlich. Heft I. Das Heft, welches uns vorgelegen hat, ist wohl geeignet, den Zweck der Zeitschrift zu erfüllen, nämlich der Jugend eine anziehende Lektüre zu bieten. Unterhaltung und Belehrung vereinigen sich bei der grofsen Mannigfaltigkeit des Inhalts.

Jugendschriften-Warte, Organ der vereinigten Jugendschriften-Ausschüsse von Augsburg, Berlin, Breslau, Cassel, Coburg, Dresden, Frankfurt a. M.,

Gotha, Hildesheim, Königsberg i. Pr., Nordhausen, Wiesbaden, Zerbst. Verantwortlich Paul Ziegler. No. 1–6 (August bis Dezember 1893). Berlin, W. & S. Loewenthal. Das Blatt unterrichtet über die Jugendschriften-Litteratur in belehrenden Aufsätzen und durch eine vollständige Angabe aller erschienenen Jugendschriften. Es will eine möglichst gründliche Sichtung und Beurteilung des so reichhaltigen Stoffes bewirken, und verspricht nach den bisher ausgegebenen Nummern, denen andere in zwangloser Reihe folgen sollen, dieser Sache ganz erspriefsliche Dienste zu leisten.

Jülg, K., Schillers Abhandlung über die Gesetzgebung des Lykurg, der XLII. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner als Probe einer Übersetzung aus dem klassischen Deutschen in das klassische Griechisch vorgelegt. Trient, Selbstverlag. Stellt den deutschen Text und die gewandte Übersetzung ins Griechische nebeneinander und ist eine ebenso für das Griechische wie für das Deutsche interessante sprachliche Studie.

Kamp, H., Die Nibelungen metrisch übersetzt und erläutert. Heft I. Metrische Übersetzung nebst Proben aus dem Urtext. Vierte, völlig umgearbeitete Auflage. Berlin, Mayer und Müller. — 36.

Kappes, K., Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Stilistik Leipzig, Teubner. Nimmt nach ZöG. 620 einen recht niedrigen Standpunkt ein. Verf. könne nicht schreiben.

Keiter, H., Die Kunst, Bücher zu lesen und namentlich dichterische Erzeugnisse zu würdigen. Regensburg, Selbstverlag des Herausgebers. — 25.

Kelle, Geschichte der deutschen Litteratur von der ältesten Zeit bis zur Mitte des 11. Jahrh. Berlin, Besser. Zeigt nach ZöG. 741 am besten unsere gegenwärtige Kenntnis der älteren deutschen Litteratur.

Keller, H., Die Behandlung des Nibelungenliedes im Unterricht der höheren Schulen. = Pg. Realgym. Charlottenburg. Will nach Gm. Jahrg. 11 S. 141 die historische Erklärung angewendet wissen, nicht die ästhetisch-kritische.

Kellner, L. Deutsches Lese- und Bildungsbuch für höhere Schulen, insbesondere für die oberen Klassen höherer Töchterschulen und weiblicher Erziehungsanstalten. Freiburg. Herder. Ist nach CO. 741 für Katholiken bestimmt, aber auch für andere nicht anstöfsig.

Kern, F., Goethes Tarquato Tasso. Berlin, Nicolai Verl. Wird HG. 130 sehr empfohlen; doch frage es sich, ob dem Mittelschlag der Primaner der Inhalt erschlossen werden könne. S. auch Gm. Jahrg. 11 S. 10.

Kerner, Justinus, Das Bilderbuch aus meiner Knabenzeit. Erinnerungen aus den Jahren 1786 bis 1804. Vollständige Ausgabe. Frankfurt a. O., Andres u. Co. — 43.

Kinzel, K., Gedichte des neunzehnten Jahrhunderts gesammelt, litterargeschichtlich geordnet und mit Einleitungen versehen (Anhang zu den Denkmälern der älteren deutschen Litteratur von G. Bötticher und K. Kinzel). Halle, Buchhandlung des Waisenhauses. — 27.

Kirchner, F., Die deutsche Nationallitteratur des neunzehnten Jahrhunderts. Heidelberg, G. Weiss. — 41.

Kiy, V., Hans Sachs, sein Leben und seine Werke. Leipzig, Scholtze. Ist nach CO. 572 ein verdienstvolles Buch.

Klassische deutsche Dichtungen. Gotha, F. A. Perthes. 7. Lessings Emilia Galotti und 9. Goethes Egmont von Gast, sind nach Gm. Jahrg. 11, S. 170 sehr empfehlenswerte Ausgaben.

Kluge, F., Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 5. verb. Aufl. Lieferung 5–7. Strafsburg, Trübner. S. auch CO. 370. — 14.

Kniffler, Bemerkungen über die Schülervorträge in den oberen Klassen. = Gm. 605 führt aus, dafs die Vorträge einen Nutzen für den Schüler und für den Unterricht bringen. In UII sollen die Vorträge den Charakter der Freiwilligkeit haben. Die Dauer soll 5 bis 10 und 15 Minuten betragen.

Knilling, R., Einführung in die stilistische Entwickelungslehre. München, Kellerer. —, 52.

Koch. F., Mitteilungen aus den Lehrplänen der Kgl. Progym. I. Lehrplan für den deutschen Unterricht. = Pg. Progym. St. Wendel. — 7. 20.

Koch, J., Über das deutsche Volkstum im deutschen Schulunterricht BhS. 32 ff. — 4.

Köhler, O., Neue und neueste Kaiserlieder. Halle. Mühlmann. Die Sammlung enthält nach PA. 565 recht viele warm empfundene Gedichte und verdient freundliche Aufnahme.
Köhler, F., Poetik, Aufsatzlehre und Psychologie. Neifse, Graveur. Ist nach Msch. 322 in der Sprache nachlässig. Verf. kenne gar nicht Aristoteles.
König, R., Deutsche Litteraturgeschichte. Bielefeld, Velhagen und Klasing. 2 Bände. Sehr empfohlen CO. Jahrg. 41 S. 34. Ausgesetzt wird nur, dafs G. Weck vergessen sei.
Kolck, H. J., Grundzüge der deutschen Poetik. Zum Gebrauch an höheren Lehranstalten wie zum Selbstunterricht. Münster. Aschendorff. — 38.
Kretschmann, H., Deutsche Aufsätze in Untersekunda. = Pg. K. Gymn. in Danzig. — 55.
Krüger und **Delius**, Vademecum aus Luthers Schriften. Gotha, F. A. Perthes. Nach KW. 249 sollten die Schriftproben lieber dem deutschen Lesebuche einverleibt sein.
Krumbach, J., Deutsche Aufsätze. III. Bändchen. Leipzig, Teubner. Verdienen nach PA. volle Anerkennung. Die Aufgaben gehen nicht über den Gesichtskreis hinaus, die Einkleidung ist natürlich und sachgemäfs. S. auch CO. 434. Eine Beurteilung von Bd. II s. ZöG. 753.
Krumbach, C. J., Deutsche Sprech-, Lese- und Sprachübungen. Zugleich eine Ergänzung zu jedem Lesebuche und zu jeder Grammatik. Gröfsere Ausgabe für Lehrer und Erzieher. Leipzig, Teubner. — 17.
— — Sprich lautrein und richtig! Deutsche Sprech-, Lese- und Sprachübungen. Kleinere Ausgabe für Schüler. Erster Teil: Sprech- und Leseübungen. Zweiter Teil: Sprachübungen. Leipzig, Teubner. — 17.
Kruse, H., Die kleine Odyssee. Eine Seegeschichte. Leipzig, Hirzel. — 34.
Kummer, K. F., Deutsche Schulgrammatik. 3. Aufl. Prag. Tempsky. ZöG. Jahrg. 44 S. 619 empfohlen. Vergl. Gm. 430. Hat nach ZR. 89 neuere Ansichten verwertet (so Behaghel, Paul, Kern) und ist zu empfehlen.
Kunz, F., Der Artikel im Mhd. = Pg. Realsch. Teschen ist nach Gm. 886 für jeden Fachmann brauchbar.
Kürschner, Deutsche Litteratur. Stuttgart, Union. CO. 438 u. 562. 570 empfohlen. Vergl. CO. 97. 104. 217. 307. 379. 381 ff.
Kuttner, B., Homers Odyssee. übersetzt von Vofs, für Schule und Haus bearbeitet. Frankfurt a. M., Sauerländer. 2. Aufl. Nach CO. 437 sehr verdienstlich.
Kutzner, A., Praktische Anleitung zur Vermeidung der hauptsächlichsten Fehler bei Anfertigung deutscher Aufsätze. 2. Aufl. von O. Lyon. Leipzig, Teubner. Kann nach CO. 672 vortreffliche Dienste leisten.
Landwehr, H., Dichterische Gestalten in geschichtlicher Treue. Elf Essays. Ein Beitrag zum Verständnis der klassischen Dramen. Bielefeld, Velhagen und Klasing. — 33.
Langer, O., Deutsche Diktierstoffe in Aufsatzform für den Unterricht in der Rechtschreibung. Prag, Tempsky. Sind nach SBl. 33 mit grofsem Geschick gearbeitet und auch für die höhere Schule geeignet.
Lattmann, J., Grundzüge der deutschen Grammatik. 7. Aufl. Göttingen, Vandenhoeck u. Ruprecht. Nach PA. 433 ist Besonnenheit ein Vorzug des Buches. Die Anordnung des Stoffes sei systematisch, doch methodisch. Die Betrachtung gehe von der Hauptregel aus. S. CO. 672.
— — Die Verirrungen des lateinischen und deutschen Elementarunterrichts. Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht. — 37.
Lauczizky, F., Lehrbuch der Logik. Wien, Gerold. Ist nach BbG. Jahrg. 29 S. 11 eine sorgfältige Arbeit von gründlichem Studium. S. auch ZG. Jahrg. 47 S. 100. BhS. Jahrg. 10 S. 4.
Legerlotz, G., Mittelhochdeutsches Lesebuch. Bielefeld, Velhagen u. Klasing. Wird CO. 563 zur Einsichtnahme warm empfohlen. S. auch ZG. Jahrg. 47 S. 113.
— — Das Nibelungenlied. Bielefeld, Velhagen u. Klasing. Die Übersetzung ist nach CO. 674 gut, die Sprache aber nicht volkstümlich.
Lehmann, O., Die deutschen moralischen Wochenschriften des achtzehnten Jahrhunderts als pädagogische Reformschriften. Leipzig, R. Richter. — 8.
Lehmann, R., Der deutsche Unterricht. Berlin, Weidmann. — 5.

Leimbach. K. L.. Die deutschen Dichter der Neuzeit und Gegenwart. Biographieen, Charakteristiken und Auswahl ihrer Dichtungen. 5. Bd. 3. Lieferung, Frankfurt a. M. Kesselring, umfafst den Buchstaben L von Le Grave bis Lucius. Das vortreffliche, auch von uns bereits nach Gebühr gewürdigte Werk ist damit wieder einen wichtigen Schritt gefördert.

Leixner, O. v., Geschichte der deutschen Litteratur. 2. Aufl. Leipzig, Spamer. Ist nach ZR. 29 ein volkstümliches Werk; Verf. hat alles Neue zu Rate gezogen. So auch CO. 564. Sw. S. 131.

Lessings sämtliche Schriften, herausgegeben von Lachmann. 3. Aufl., besorgt von Muncker. Stuttgart, Göschen. Band 7 und 8 nach KW. 323 und 471 sehr zu empfehlen. S. auch BbG. 394, CO 741.

Leuchtenberger, G., Die philosophische Propädeutik auf den höheren Schulen. ein Wort zu ihrer Wiedereinsetzung in ihre alten Rechte. Berlin, Gaertner. — 57.

— — Idee und Ideal. Ein Stück philosophischer Propädeutik. = Pg. Kgl. Friedr. Wilhelmsgym. in Posen. — 59.

Lichtenheld. A., Grillparzer-Studien. = Pg. Staatsgym. 9. Bezirk. Wien. — Führt nach Gm. 883 in die psychologische Werkstätte des Dichters.

Lindemann, W., Geschichte der deutschen Litteratur. 6. Aufl. 1. Abt. von F. Brüll, 2. Abt. von Seeber. Freiburg. Herder. — Ist nach BbG. 262 für die Schule nicht geeignet, weil sie zu einseitig katholisch ist. Hier und da finden sich Ausfälle, so gegen Schiller. Alles, was mit den Grundanschauungen des Verf. nicht stimme, werde verurteilt. Auch nach BbG. 222 treten bisweilen Fragen des religiösen, politischen und sozialen Lebens zu stark hervor.

Lindner, F., Vaterländisches Gedichtbuch. Eine Sammlung auserlesener deutscher Gedichte. Berlin, Mittler & Sohn. - 25.

Linnig, F., Der deutsche Aufsatz in Lehre und Beispiel. Paderborn, Schöningh. — Nach ZR. 604 eines der besten Hilfsmittel. Vgl. auch ZöG. 234, CO. 371.

— — Deutsches Lesebuch. Zweiter Teil. Für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten, einschliefslich Sekunda. 8. verb. Aufl. Ebd. — 23.

— — Deutsche Sprachlehre. Ebd. Empfiehlt CO. Jahrg. 41 S. 372.

— — Vorschule der Poetik und Litteraturgeschichte. 2. Aufl. Paderborn. Schöningh. BbG. 607. — Die Definition der Legende ist verfehlt, die dramatische Dichtung zu kurz behandelt.

Lippert, R., Deutsche Sprechübungen für entwickeltere Schüler. 4 Hefte. Freiburg, Herder. — 18.

Lipps, Th.. Der Streit über die Tragödie. Hamburg. Voss. — Gehört nach ZöG. Jahrg. 44 S. 132 f. zu den wichtigsten und bedeutendsten Äufserungen über dramatische Poesie.

Lössl, V., Aufgabe und Stellung des deutschen Unterrichts an den realistischen Anstalten. BbR. Neue Folge Bd. 14 S. 13 ff. — 3.

Lorenz. F., Zu Grillparzers dramatischem Märchen „Der Traum ein Leben". = Pg. Landesrealsch. Znaim. — Ist nach Gm. 884 nicht erschöpfend, zeigt aber Verständnis.

Lorenz, K., Klopstocks und Goethes Lyrik. I. Klopstock = Pg. Gym. Kreuzburg O.-S. Giebt nach Gm. Jahrg. 11 S. 142 5 gute Erklärungsproben. II. Goethe. Enthält 6 Dichtungen.

Lyon, O., Abrifs der deutschen Litteraturgeschichte. 3. Aufl. Leipzig, Teubner. — 41.

— — Abrifs der deutschen Grammatik. Stuttgart, Göschen. — Wird BbG. 400 wegen der guten Ausführung gelobt.

— — Abrifs der deutschen Poetik. 3. Aufl. Leipzig, Teubner. — 38.

— — Die Lektüre. Ebenda. — Verdient nach NB. 540 in hohem Grade Beachtung, behandelt den Stoff nach einheitlichen Gesichtspunkten, bereichert den Wortschatz; die Stilübungen sind planmäfsig. Bei poetischen Stücken will er die Stimmung erwecken.

— — Über die Stellung des Lesebuchs im deutschen Unterricht. = Zeitschr. f. deutsch. Unterr. 131. — 19.

— — Handbuch der deutschen Sprache für höhere Schulen. Leipzig. Teubner. ZöG. 622. — 8.

— — Zeitschrift für den deutschen Unterricht. Leipzig, Teubner. — 8.

Martens, K., Deutsche Sprachübungen. 2. Heft. Hannover-Linden, Manz u. Lange. — Ist nach CO. Jahrg. 41 S. 98 ein praktisches Hilfsmittel.

Mathi, J., Die Ilias im deutschen Unterrichte der Realanstalten. — Pg. Realprogym. und Progym. in Höchst a. M. — Zeigt, wie die nach den neuen Lehrplänen in der O III. angeordnete Homerlektüre nach der Übersetzung von Vofs betrieben werden solle und wie man dieselbe nutzbar machen kann.

Matthias, Hilfsbuch für den deutschen Sprachunterricht auf den drei unteren Stufen höherer Lehranstalten. Düsseldorf, Schmitz & Olbertz. — Will nach BbG. Jahrg. 29 S. 128 den jetzigen Anforderungen der grammatischen Methodik entsprechen; hält die Mitte zwischen dem deduktiven und induktiven Verfahren und zeigt praktische Umsicht und Beschäftigung mit dem Stoffgebiet.

— — **Th.**, Lehrmittel für das Deutsche nebst einigen Bemerkungen über den Unterricht in der Muttersprache. = NJ. 630. — 19.

Meisterwerke der deutschen Litteratur in neuer Auswahl und Bearbeitung für höhere Lehranstalten, herausgegeben von K. Holdermann, L. Sevin und V. Uellner. 15. Schillers Gedichte. Für die Bedürfnisse der Schule und des Hauses herausgegeben von V. Uellner. Berlin, Reuther & Reichard. — 32.

Mendl, K., Bemerkungen zu Drbals Logik mit Rücksicht auf den Logikunterricht an Gymnasien. — Behandelt nach ZöG. 1121 einzelne Mängel und Ungenauigkeiten Drbals.

Menge, K., Ausführliche Dispositionen. Leipzig, Teubner. — Nach ZöG. 754 ein ansprechendes Buch, voll der schönsten Gedanken, das aber nur mit Auswahl verwendet werden darf. Für manches haben die Schüler keine Erfahrung.

Merklein, R, Zur Schulreform. Eine Erweiterung des deutschen Lehrstoffes für die oberen Klassen. = Pg. Karlsgym. Bernburg. Gm. Jahrg. 11 S 97. (M. meint Richard Wagner.)

Meyer, J., Methodischer Leitfaden für den Unterricht in der Rechtschreibung. Nach den preufsischen, bayerischen, sächsischen und württembergischen Regeln. 3. verm. u. verb. Aufl Leipzig, Dürr. — 16.

Meyer-Markau, W., Unsere hochdeutsche Sprache in ihrem Duisburger Alltagsgewande. (Niederrheinische Sprachbilder, Heft I.) Duisburg, Ewich. — 17.

Miekley und Sühring, Fibel und erstes Lesebuch nach der aufstellend-zusammenstellenden Lehrweise. Potsdam, Stein. — Wird CO. Jahrg. 41 S. 215 als gut empfohlen.

Mielke, H., Der deutsche Roman des 19. Jahrhunderts. Braunschweig, Schwetschke. — Ist nach SwS 1893 S. 56 sehr zu empfehlen.

Miller, M., Zur Methodik des deutschen Unterrichts auf der Unter- und Mittelstufe des Gymnasiums. München, Pohl. ZöG. 555. — 4.

— — Vorbereitungsbüchlein für den Eintritt in die erste Klasse des Gymnasiums. 3. Aufl. München, Pohl. -- 12.

Minor, J., Allerhand Sprachgrobheiten. Stuttgart, Cotta. — Verteidigt nach ZG. 47 S. 118 das Relativum welcher gegen die Angriffe Wustmanns, aber auch die lebendige Sprache, den gesunden Menschenverstand, das natürliche Sprachgefühl.

— — Schiller, sein Leben und seine Werke. Bd. 1 u. 2. Berlin, Weidmann. Sehr empfohlen BbG. 514.

Müllensiefen, J., Jeder ist seines Glückes Schmied. Eine Inventions- und Dispositionsübung in der Sekunda. = LL. Heft 35 S. 66. — Geht sehr in die Tiefe und erörtert gründlich die Begriffe Schmied und Glück

Müller, Th., Der deutsche Unterricht auf Realschulen. = Pg. der Kaiser Friedrichschule zu Emden. — 7.

Nagel, L., Der deutsche Unterricht in den unteren Klassen der höheren Bürgerschule. = Pg. 5. Realsch. Berlin. — Behandelt nach Gm. Jahrg. 11 S. 99 die schriftlichen Übungen und das Lesebuch.

Nägele, E., Beiträge zu Uhland. = Pg. Kgl. Gym. in Tübingen. — 44.

Neudrucke deutscher Litteraturwerke des 16. und 17. Jahrhunderts. 101 bis 102: Das Weinspiel, Fastnachtspiel von Rudolf Manuel, herausgegeben von Th. Odinga. 104—7: Die Fabeln des Erasmus Alberus. Abdruck der Ausgabe von 1550 mit den Abweichungen der ursprünglichen Fassung, herausgegeben von W. Braune. Halle a. S., Niemeyer. — 35.

Neuhöffer, R., Schiller als Übersetzer Vergils. = Pg. Gym. in Warendorf. — Zeigt bei gründlichem Zurückgehen auf den Urtext, auf welche Art Schiller übertragen hat.
Nicklas, J., Abrifs der deutschen Grammatik in Beispielen. Erster Teil (Lehrstoff der ersten Klasse), zweiter Teil (Lehrstoff der zweiten Klasse). Anhang zu dem deutschen Lesebuch von Zettel-Nicklas. München, Lindauer. — 13.
Nieden, J., Deutsche Poetik in einem kurzen Abrifs. Strafsburg i. E., Selbstverlag. - 38.
Nover, J., Die Tiersage. Sammlung gemeinverständlicher wissenschaftlicher Vorträge, Heft 164. Hamburg, Verlagsanstalt. — 44.
Oberländer, In welcher Weise und in welchem Umfange der Unterricht in der deutschen Grammatik an den Unterrealschulen betrieben werden soll. = ZR. 577. — 8.
— — Übungen zur Erlernung einer dialektfreien Aussprache. München, Bassermann. — Setzt nach SBl. 78 die lebendige Stimme des Lehrers voraus und beschränkt deshalb die lehrhaften Ausführungen.
Oberländer, S., Vier Jahre Unterricht im deutschen Aufsatz. = Pg. Landes-Oberrealsch. Neutitschein. — Giebt nach Gm. 887 gute pädagogische Winke. S. auch ZöG. 1046 Jahrg. 44 S. 621.
Ortner, H., Der Übungsstoff zu deutschen Aufsätzen in den drei unteren Lateinklassen.
— — Der Stoff zu deutschen Stilübungen an Lateinschule und Gymnasium, systematisch geordnet. Regensburg, Bauhof. Werden ZöG. 749 f. als brauchbar und praktisch anerkannt.
Otto, F., Anleitung, das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache zu behandeln. 8. Aufl. Von H. O. Zimmermann. Leipzig, Amelang. — Ist nach NB. 540 von jeher viel benutzt.
Palleske, E., Die Kunst des Vortrags. Stuttgart, Krabbe. — Bietet nach SBl. 78 viel Genufs und Belehrung.
Paul, H., Grundrifs der germanischen Philologie. II. Band, 2. Abt. Strafsburg, Trübner. — Wird CO. Jahrg. 41 S. 306 als gründlich und gediegen bezeichnet.
Peschel, E., Theodor Körners Tagebuch und Kriegslieder aus dem Jahre 1813. Nach der Originalhandschrift veröffentlicht. Freiburg, Fehsenfeld. — 43.
Pfeiffer, J., Klingers Faust, herausgegeben von B. Seuffert. Würzburg, Hertz. — Zeigt nach ZöG. 899 Bienenfleifs und grofse Gewissenhaftigkeit.
Pölzl, J., Das Fremdwort in der deutschen Sprache. = Pg. Wiedener Kommunal-Oberrealsch. Wien. — Ist nach Msch. 103 für Schüler bestimmt.
Polack, F., Parcival, Rittergedicht von Wolfram von Eschenbach. 2. vermehrte Aufl. Gera, Hofmann. — 36.
Prem, S. M., Martin Greif. Leipzig, Renger. — Nach ZR. 360 geeignet, das Verständnis für Greif zu erschliefsen.
Prodnigg, H., Goethes Wilhelm Meister und die ästhetische Doktrin der älteren Romantik. = Pg. Landes-Oberrealsch. Graz. — Zeigt nach Gm. 882 redliche Mühe.
Prosch, F., Der religiös-philosophische Standpunkt und die Entstehungsgeschichte von Lenaus Savonarola. = ZöG. 673 ff. — Ist ein sehr lesenswerter, interessanter Aufsatz.
— — Das Fabelbuch Meyers von Knonau, in Auswahl herausgegeben und eingeleitet. = Pg. Staatsgym. 4. Bezirk, Wien. — Ist nach Gm. 881 eine gut zusammengestellte Abhandlung.
— — Der deutsche Unterricht in der ersten Klasse und die Aufnahmeprüfung. ZR. 193 ff. — 7.
Raab, F., Wesen und Systematik der Schlufsformen. = Pg. Gym. im 8. Bezirk, Wien. — Gehört nach Gm. 778 zu dem Hervorragendsten, was seit Jahren auf diesem Gebiet geleistet wurde. Verf. untersucht den disjunktiven Schlufs und stellt ihn als gleichberechtigt neben den kategorischen und hypothetischen.
Rademacher, H., Auswahl volkstümlicher Lieder und Gedichte für höhere Lehranstalten und Mittelschulen. Hannover, C. Meyer. — 26.

Regis, G., Das Liederbuch vom Cid nach der bis jetzt vollständigsten, Kellerschen Ausgabe verdeutscht. Mit einer Einleitung von W. Lauser. 2 Bände. Stuttgart, Cotta. — 35.

Rentsch, J., Elias Schlegel als Trauerspieldichter. Leipzig, Beyer. — Ist BbG. 269 sehr empfohlen.

Rey, J., Die Wortbildung im Neuhochdeutschen. Beispielsammlung für Schule und Haus. Ergänzung zu jeder deutschen Grammatik. Aarau, Sauerländer. — 13.

Riese, J, Goethes italienische Reise. = Pg. Rudolstädter Gymnasial-Programm. — 45

Rinne, K. F., Praktische Dispositionslehre. 5. Aufl. Stuttgart, Koch, und desselben Verf. Praktische Stillehre. 3. Aufl. — Sind nach CO. 373 aus der Praxis erwachsen und haben didaktische Bedeutung.

Rosegger, P., Allerlei Menschliches. Wien, Hartleben. — Wird CO. 742 empfohlen. Desselben Dichters „Gute Kameraden“ ebd. Jahrg. 41 S. 307.

Rudolph, G., Der Deutschunterricht. Entwürfe und ausgesuchte Leseproben für einfache und gegliederte Volksschulen. II. Abt. 3. Kurs. Leipzig, Wunderlich. — Will nach NB. 545 Konzentration, Verbindung zwischen sämtlichen Gebieten des deutschen Unterrichts.

Rudolph, L., Praktisches Handbuch für den Unterricht in deutschen Stilübungen, 4. Teil, 6. Aufl. Berlin, Nicolai Verl. — Wird CO. Jahrg. 41 S. 33 sehr empfohlen.

Ruhe, A., Schillers Einfluſs auf die Entwickelung des deutschen Nationalgefühls. III. = Pg. Gym. in Meppen. — 45.

Runze, G., Ethik. Encyklopädische Skizzen und Litteraturangaben, I. Praktische Ethik. Berlin, C. Duncker. — Ist nach BhS. Jahrg. 10 S. 4 namentlich wertvoll durch die Angabe der Litteratur.

Saalfeld, Ein Wort zum Deutschtum im Unterricht. = SBl. 45. — 46.

Salzer, A., Die Standbilder und Beiworte Mariens in der deutschen Litteratur und lateinischen Hymnenpoesie des Mittelalters mit Berücksichtigung der patristischen Litteratur. = Pg. Obergym. Seitenstetten. — Forts. u. Schluſs zeigt nach Gm. 882 Gründlichkeit und Mühe.

Salzmann, E, Ausgewählte Gedichte für den Schulgebrauch unter Mitwirkung einer Kommission von Lehrern an Mittelschulen. Mit einem Abriſs der Poetik und mit Notizen über die Dichter. Stuttgart, Glaser & Sulz. — 26.

Sammlung Göschen: Sebastian Brant, Luther, Hans Sachs, mit einer Auswahl von Dichtungen des 16. Jahrhunderts, mit Anmerkungen von L. Pariser. Kirchenlied und Volkslied Geistliche und weltliche Lyrik des 17. und 18. Jahrhunderts bis auf Klopstock. Ausgewählt und herausgegeben von G. Ellinger. Lessing, Emilia Galotti. Mit Anmerkungen von Votsch. Stuttgart, Göschen. ZR. 596, KW. 234. — CO. 574. 676 Jahrg. 41 S. 216, ZlS. 317, BbG. 14, Msch. 321, PA. 431, Gm. 763 Jahrg. 11, 473. — 31.

Sanders, D., Abriſs der deutschen Silbenmessung und Verskunst. 2. Aufl. Berlin, Langenscheidt. — Zeigt nach CO. Jahrg. 41 S. 377 groſsen Fleiſs.

Schaefer, J. W., Auswahl aus deutschen Dichtern des 18. und 19. Jahrhunderts für Schule und Haus. Vierte verb. und verm. Aufl. Bremen, Heinsius. S. auch CO. 567. — 27.

Schapler, J., Chamissos Peter Schlemihl. = Pg. Gym. Dt.-Krone. — 45.

Schauffler, Th., Althochdeutsche Litteratur mit Grammatik, Übersetzung und Erläuterungen. Stuttgart, Göschen. — 36.

Scherer, W., Deutsche Studien. 1. u. 2. Teil. Prag, Tempsky. — Wird CO. 561 allen Germanisten aufs wärmste empfohlen.

Schillers Briefe Kritische Gesamtausgabe in der Schreibweise der Originale. Herausgegeben und mit Anmerkungen versehen von F. Jonas. Stuttgart, Deutsche Verlagsanstalt. Liefg. 16—34. — 45.

Schillers poetische Meisterwerke, Gedichte und Dramen. Straſsburg, Verlagsanstalt. — 35.

Schleich, R, Der Humor in den Predigten Bertholds von Regensburg. = Pg. Obergym. Mährisch-Weiſskirchen. — Nach Gm. 881 eine fleiſsige Arbeit; viele Stellen aus Berthold sind angeführt.

Schlüter, H., Die Jugendlektüre. = Pg. Realprogym. in Buxtehude. — Erörtert nach einer kurzen Einleitung den Wert des Lesens für die Bildung,

die Schätze der Weltlitteratur im Haushalte der Realschule und Jugend- und Volksschriften, aber sich nur allgemein darüber auslassend. Die Abhandlung ist ganz zeitgemäfs.

Schmeckebier, O., Abrifs der deutschen Verslehre und der Lehre von den Dichtungsarten. Dritte, umgearbeitete Auflage. Berlin, Weidmann. — 38.

Schmelzer, Deutsches Lesebuch für die Unterklassen höherer Schulen. 1. Teil Sexta. 2. Teil Quinta. Berlin, A. Hofmann & Co. - 23.

Schmidt, G., Clavigo Eine Studie zur Sprache des jungen Goethe nebst einigen Beiträgen zur Charakteristik des Hauptthelden und der Marie. Gotha, F. A. Perthes. — Eine eingehende Studie, enthaltend: Einflufs der französischen Quelle auf den Stil des Clavigo. Der Clavigostil und die Empfindsamkeit. Sturm und Drang in der Sprache des Clavigo. Das Polysyndeton. Das Asyndeton. Die Anaphora. Die Geminatio. Zum Schlufs: Einige Beiträge zur Charakteristik des Hauptthelden und der Marie. — Wenn in erster Linie für den Clavigo, so ist die sorgfältige Schrift überhaupt für die Jugendsprache Goethes von sehr grofsem Interesse. Die „Beiträge“ gehen auf die Beurteilungen von Zeitgenossen Goethes und von Neueren ein.

Schmidt, J., Wie die Jugend schreiben soll. = Pg. Staats-Gym., 3. Bezirk, Wien. — Enthält nach Gm. 888 eine Menge wahrer und anregender Gedanken.

Schmidt, Zum deutschen Unterricht. = LL. Heft 34, S. 84 ff. — 37.

Schmidtmayer, R., Schillers Iphigenie in Aulis und ihr Verhältnis zum gleichnamigen Drama des Euripides. Forts. = Pg. Staatsgym. Budweis. — Bespricht nach Gm. 883 mit Sachkenntnis die Übersetzung und Erklärung des griech. Stückes.

Schmits, A., Der Kampf gegen die Sprachverwilderung. = PA. Bd. 34 S. 641. — Wendet sich zum Teil gegen Wustmann, so gegen dessen Behauptung: „Wenn vor einem Substantivum mehrere Adjektiva auf gleicher Rangstufe stehen, so werden sie auch gleichmäfsig dekliniert“ und einzelnes andere.

Schmolling, Die deutsche Schulorthographie und das Leben. = ZG. 529 ff. — 15.

Schneider, G., Über das Wesen und den Entwickelungsgang der Idylle. Jahresbericht d. Wilh.-Gym. zu Hamburg. — 39.

Schnippel, E., Ausgeführter Lehrplan im Deutschen für die mittleren und oberen Klassen. Berlin, Gaertner. KW. 475. — 8.

— — Zur Dispositionslehre. III. = Pg. Realgym. Osterode, Ostpr. — Ist nach Gm. 11 S. 141 eingehend und gediegen.

Schöninghs Ausgaben deutscher Klassiker mit Kommentar. 18: Ernst, Herzog von Schwaben von Uhland von Crohn. 19: Ausgewählte Balladen Goethes und Schillers von J. Heuwes. Paderborn, Schöningh. — 32.

Schöntag, F., Anregung für unsere Schülerbibliotheken. — BbG. Jahrg. 29 S. 112. führt aus, leider seien manche Schriften mit anderen zusammen, die man nicht anschaffen könne. Man müfste eine billigere Herstellung ermöglichen (so bei Martin Greif).

— — Martin Greifs „Heinrich der Löwe“ in der Schule. = BbG. 408. — Giebt gute Anregung und enthält auch Aufsatzaufgaben aus dem Stück, besonders ausführlich die Aufgabe: Die Bedeutung der letzten Scene des dritten Aktes für das ganze Drama.

— — Musteraufsätze. Regensburg, Bauhof. — Werden nach BbG. 622 viel Nutzen bringen.

Schreyer, H., Das Fortleben homerischer Gestalten in Goethes Dichtungen. (Gymnasial-Bibliothek, herausgegeben von E. Pohlmey und H. Hoffmann.) Heft 8. Gütersloh, Bertelsmann. — Weist sehr interessant und ausführlich unter Zurückgehen auf die einschlägigen Dichterstellen nach, wie Goethe das Altertum benutzt und in welcher Weise er der griechischen Darstellung nachgeahmt hat.

Schulausgaben deutscher Klassiker. III: Lessings Minna von Barnhelm von G. Schumann. X: Schillers Wallenstein von M. Müller. Trier, Stephanus. — 32.

Schullerus, A., Die deutsche Mythologie in der Erziehungsschule. = Pädagogisches Magazin, Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften. 12. Heft. Langensalza, Beyer & Söhne. — 21.

Schultheifs, A., Der Schelmenroman der Spanier und seine Nachbildungen. Sammlung gemeinverständlicher wissenschaftlicher Vorträge. Heft 165. Hamburg, Verlagsanstalt. — 45.

Schulz, B., Auswahl aus den Gedichten Walthers von der Vogelweide, herausgegeben und mit Anmerkungen und einem Glossar versehen. 3. Aufl. Leipzig, Teubner. S. auch ZG. 333. — 36.

Schwäbl, K., Über Beurteilung der Absolutorialaufsätze in den Realschulen. = BbR. 50 f. — 47.

Schwarz, W., Der einfache Satz. Mannheim, Nemnich. — Nimmt es nach BhG. Jahrg. 29 S. 18 ernst mit der Aufgabe und zeigt Kenntnis aller neueren Bestrebungen.

Schroeder, K., Das Redentiner Osterspiel. Norden, Soltau. — Verdient nach CO. 571 alle Anerkennung.

Schwenk, R., Kleine Anfangsbuchstaben in verbalen Ausdrücken. = BbG. 197. — 16.

Seeger, H., Übungsbuch für den deutschen Unterricht. Aufgaben zu des Verf. deutscher Schulgrammatik. Wismar, Hinstorff. — 13.

Seehaussen, R., Litteraturkunde für mittlere und höhere Lehranstalten nebst einer kurzen Poetik. Gütersloh, Bertelsmann. — 41.

Soffé, E., Die erlebten und litterarischen Grundlagen in Goethes Clavigo. = Pg. Staats-Oberrealsch. Brünn. — Bekundet nach Gm. 882 klare Auffassung und richtiges Urteil.

Sommer, W.. Deutsche Sprachlehre. 9. Aufl. Paderborn, Schöningh. — Findet sich BbG. 274 sehr günstig beurteilt.

— — Grundzüge der Poetik. 4. Aufl. Ebd. — Zeigen nach Msch. 323 eine leichtfafsliche Darstellung. Beanstandet wird die Erklärung des Begriffes Poesie. Beurteiler wünscht den 1. Teil erweitert und gründlicher, den 2. von manchen Mängeln befreit und nur den 3. viel vertiefter.

— — Zur Methodik des litteraturkundlichen Unterrichts in der Volks-, Mittel- und höheren Mädchenschule. Prenzlau, Biller. — Ist nach Msch. 199 etwas einseitig, enthält nur eine Aufzählung deutscher Dichter und Denker nebst Angabe ihrer bedeutendsten Werke.

Sommert, H., Grundzüge der deutschen Poetik für den Schul- und Selbstunterricht. 4. Aufl. Wien, Bermann & Altmann. — Zeigt nach Msch. 201 die bessernde Hand. S. auch ZöG. 542.

Spöttel, A., Zur Sprachreinigung. München, Kellerer. — Ist nach BbG. Jahrg. 29 S. 223 ein kurzgefafstes Wörterbuch.

Stahr, A., Weimar und Jena. 3. Aufl. Mit einem Vorwort von E. v. der Hellen. Oldenburg, Schulze. — 43.

Stegemann, H., Des Horatius schönste Lieder. Der Antike entrückt und verdeutscht zu Nutz und Frommen der Poesie. Berlin, Deutsche Schriftstellergenossenschaft. — 34.

Steinel, O., und **Keppel**, K., Die Reform des deutschen Aufsatzunterrichts; Schülerbuch für den deutschen Aufsatzunterricht an der Mittelschule im Sinne der Schulreform. Schweinfurt, Giegler. — 47.

Steinhausen, G., Geschichte des deutschen Briefes. Berlin, Gaertner. — Zeigt nach SwS. 1893 S. 101 viel Fleifs, Geschick und Geist.

Stejskal, K., Diktierbuch für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung. 5. Aufl. Wien, Manz. — Die Sätze sind nach ZR. Jahrg. 18 S. 21 dem Denkvermögen angepafst und geeignet.

Stern, A., Beiträge zur Litteraturgeschichte des 17. und 18. Jahrhunderts. Leipzig. R. Richter. — 44.

Stier, E., Stoffe für den deutschen Sprachunterricht in den Unter- und Mittelklassen höherer Lehranstalten. Erste Abteilung Sexta und Quinta; zweite Abteilung Quarta und Tertia. 2. verb. Aufl. Braunschweig, Appelhans & Pfenningstorff. — 13.

Stifter, A., Bunte Steine. 9. Aufl. Leipzig, Amelang. — Sind nach CO. 676 sehr hübsche Erzählungen.

Stilistik. Leitfaden für den Unterricht in den schriftlichen Arbeiten an höheren Lehranstalten. Von einem Lehrer. Luzern, Räber. — 52.

Stöckel, H., Orthographie und Schulreform. = BbR. 161.

Stowasser, J. M., Dunkle Wörter. 2. Reihe. Prag, Tempsky. — Der Arbeit wäre nach CO. Jahrg. 41 S. 377 eine reinere Form zu wünschen.

Straub, Aufsatzentwürfe. Stuttgart, Göschen. — Empfohlen Gm. Jahrg. 11 S. 280, CO. 106.

Straub, St., Sprachbuch für Elementarklasse II, Vorbereitungsschule, Unterklassen höherer Lehranstalten. Stuttgart, J. Roth. — Will nach SBl. 33, dafs die Rechtschreibung nicht nur Gedächtnissache, sondern auch Verstandessache sei. Vgl. auch CO. 96.

Strehlke, F., Wörterbuch zu Goethes Faust und: Paralipomena zu Goethes Faust. Stuttgart, Verlagsanstalt. — Befriedigen nach ZöG. Jahrg. 44 S. 538 beide wenig

Strzemcha, P., Geschichte der deutschen Nationallitteratur. 5. Aufl. Brünn, Knauthe. — Ist nach CO. Jahrg. 41 S. 379 zu empfehlen.

Teubners Sammlung deutscher Schriftwerke für höhere Töchterschulen, herausgegeben von Bornhak. Schillers Wallenstein und Goethes Götz. — Nach PA. 112 hätte manches erklärt werden müssen (so z B. die lateinischen Ausführungen). Vieles Anstöfsige mufste gestrichen werden. Dieselbe Sammlung wird sonst im allgemeinen empfohlen PA. 432.

Theden, D., Die deutsche Jugendlitteratur. Kritisch und systematisch dargestellt. Grundsätze zur Beurteilung der deutschen Jugendlitteratur, Winke für Gründung, Einrichtung und Fortführung einschlägiger Bibliotheken und Verzeichnis empfehlenswerter Schriften. Ein Handbuch für Eltern, Erzieher und Bibliotheken. Zweite umgearbeitete und stark vermehrte Auflage. Hamburg, Berendsohn. — Nach Entwickelung der allgemeinen Grundsätze, welche alles auf die Jugendlitteratur Bezügliche ins Auge fassen und jedem, der mit Jugendbibliotheken zu thun hat, ein guter Führer auf diesem weiten Gebiete sein werden, giebt der Verf. ein recht umfangreiches Verzeichnis der Jugendlitteratur. Er fügt den Namen der Schriften vielfach eine kurze Beurteilung hinzu, aus welcher man den behandelten Stoff und die Art seiner Behandlung entnehmen kann. Die Schriften sind nach dem Alter der lesenden Jugend in Abschnitte gegliedert, welche in sich wieder die Buchstabenfolge aufweisen. Das gründliche Werkchen stellt sich etwa dem bekannten Ellendtschen Werke zur Seite und sei hiermit zur Anschaffung für die Schülerbibliotheken der höheren Lehranstalten bestens empfohlen.

Thiem, C., Leseproben aus alt- und mittelhochdeutschen Dichtungen zum Gebrauch in höheren Lehranstalten. Berlin, Trenkel. — 37.

Toischer, W., Über Schillers Spaziergang. = LL. Heft 36 S. 16. — 28.

Tomanetz, K, Bemerkungen zu Grillparzers Wortschatz. ZöG. Jahrg. 44 S. 289 ff. Ist eine sehr anregende Abhandlung.

Tröger, J., Rektor Manso im Xenienkampfe. Sonderabdruck aus der Festschrift zur 250jährigen Jubelfeier des Gymnasiums zu St. Maria Magdalena zu Breslau. Breslau, Morgenstern. — 45.

Tschache, G., Themata zu deutschen Aufsätzen in Dispositionen und Ausführungen. Breslau, Kern. — Scheinen nach ZöG. 751 zurechtgestutzte Schülerarbeiten und sind nach Anlage und Ausführung nicht der Mühe wert.

Uhland, L., Ernst, Herzog von Schwaben, für den Schulgebrauch herausgegeben von P. Stötzner. — Leipzig, R. Richter. — 33.

Umfrid, O. L., Goethe der deutsche Prophet in der Faust- und Meisterdichtung. Stuttgart, Bonz — Bietet nach KW. 251 viel Anregendes. S. auch SBl. 92.

Unger, F., Grammatische und orthographische Aufgaben nebst Andeutungen zur Ausführung. Ein Beibuch zu jeder deutschen Grammatik für Schüler höherer Schulen. Leipzig, R. Richter. — 13.

Universal-Bibliothek. 3021—22: Gedichte von L. Uhland, herausgegeben von F. Brandes. 3023: Dramatische Dichtungen von L. Uhland. 3081—82: Gedichte von Ernst Moritz Arndt, in neuer Auswahl mit biographischer Einleitung herausgegeben von R. Geerds. 3111—12: Vasantasena, deutsch von H. C. Kellner. 3136: Die gefesselte Phantasie. Original-Zauberspiel in zwei Aufzügen von F. Raimund. Leipzig, Ph. Reclam. — 35.

Unterberger, J., Über Kreuzlieder. = Pg. Collegium Borromaeum, Salzburg. — Geht nach Gm. 881 etwas zu weit. Der wissenschaftliche Wert der Abhandlung ist ein nur geringer.

Velhagens und Klasings Sammlung deutscher Schulausgaben. 2. Lieferung: Goethe, Iphigenie auf Tauris, von St. Waetzoldt. 12. Lieferung: Lessing, Minna von Barnhelm von A. Thorbecke. 23. Lieferung: Schiller, Wallenstein I. von C. Michaelis. 61. Lieferung: Schiller, Geschichte des Abfalls der vereinigten Niederlande von F. Violet. 63. Lieferung: Uhlands Gedichte. Auswahl von R. Richter. 66. Lieferung: Homers Odyssee im Auszuge in der Übersetzung von Vofs. Bielefeld, Velhagen & Klasing. Vgl. auch CO. 563. — 33.

Venn, J., Deutsche Aufsätze. Altenburg, Pierer. 32. Aufl. — Ist nach BbG. 519 gröfstenteils oberflächlich und nur mit Vorsicht zu benützen.

Vietor, W., Die Aussprache des Schriftdeutschen. Leipzig, Reisland. — Nach BbG. 276 klar und gedrängt gefafst.

— — Wie ist die Aussprache des Deutschen zu lehren? Marburg, Elwert. — 17.

Völcker, 1. Aufgaben des zu verstärkenden deutschen Unterrichts in den unteren Klassen. 2. Klassenarbeiten. = Pg. Realprogym. Schönebeck. — Gewährt nach Gm. Jahrg. 11 S. 139 wertvolle Einblicke in die Praxis.

— — Formalsprachliche Bildung durch den Unterricht in der Muttersprache, formal-logische Bildung durch den Unterricht in der Mathematik. CO. 337 ff., 401 ff., 465 ff. - 3.

Vogel, Th., Was soll und kann im deutschen Unterricht der Unter- und Mittelstufe das Lesebuch leisten? = NJ. 1893 1. — 19.

Wahl, G., Goethe und Hans Sachs. = Pg. Städt. Realgym. Coblenz. — 45.

Weddigen, O., Das Wesen und die Theorie der Fabel. Leipzig. Rengersche Buchhandlung. — Entwickelt in Kürze und Übersicht zunächst Lessings Theorie der Fabel, dann die Jakob Grimms, vergleicht dann beide mit einander, behandelt Lessings und Gellerts Fabeln und giebt zuletzt eine Übersicht über die Fabel- und Parabeldichter Deutschlands in zeitlicher Reihenfolge. S. auch SBl. 33.

Weisweiler, J., Über das Wesen und die Bedeutung der Chrie im deutschen Unterricht. = Pg. Mariengym Posen. — Ist nach Gm. Jahrg. 11 S. 101 sehr lesenswert, gediegen und überzeugend.

Wendt, G., Deutsches Lesebuch. 1. Teil für die beiden unteren Klassen. 2. Aufl. Lahr, Schauenburg. - Wird CO. Jahrg. 41 S. 369 günstig beurteilt.

Werner, R. M., Fauststudien. = ZöG. Jahrg. 44 S. 193. — Beziehen sich auf Marlowe und das deutsche Drama.

Wernicke, R., und Wiefsner, E., Deutsches Volksschullesebuch. 2 Teile und Übungsstoffe für den deutschen Sprachunterricht. Gera, Hofmann. — Betonen nach NB. 541, dafs die Lektüre den Mittelpunkt bilden müsse.

Widmann, Schreiben und Schreibunterricht. = Gm. 871 ff. — 46.

Wieland, Oberon mit Einleitung von F. Muncker. Stuttgart, Cotta. — 35.

Willmann, O., Lesebuch aus Homer. 6. Aufl. Leipzig, Gräbner. — Ist nach ZöG. 620 der Empfehlung nicht bedürftig, jedoch als deutsches Lesebuch nicht geeignet.

— — Über Goethes Götz von Berlichingen. = LL. Heft 34 S. 98. — Ist ein interessanter Aufsatz. Goethe habe tiefe Blicke in die Zeitverhältnisse, das Rittertum, die Kunst gethan. Er habe die Lücke, welche bei Klopstock zwischen Christentum und Deutschtum geblieben sei, ausgefüllt.

Willomitzer, F., Die Sprache und die Technik der Darstellung in J. P. Hebels rheinländischem Hausfreund. = Pg. Staats-Oberrealsch. 2. Bez. Wien. — Ist nach Gm. 883 eine dankenswerte litterarische Gabe, die eine edle Vertiefung in den volkstümlichen Dichter zeigt.

Wirth, Ch., Erste Anleitung zur selbständigen Fertigung deutscher Aufsätze. Nach der neuen Schulordnung für obere Gymnasialklassen bearbeitet. Bayreuth, Heuschmann. — 48.

Wohlrabe, Die Stellung des Aufsatzes im Gesamtunterricht. Halle a. S., H. Schroedel. — 50.

Wolff, F. Prolegomena der litterar-evolutionistischen Poetik. Kiel, Lipsius & Tischer. — Führt nach Msch. 202 aus: Man solle in der Poetik nicht von einer Erklärung des Begriffes Poesie ausgehen; man müsse die naturwissenschaftliche Methode auch auf die Geisteswissenschaft anwenden. Verf. werde die Poetik selbst bald folgen lassen.

Wolter, A., Lernstoffe für ev. Kinder der Volksschule. Potsdam, Stein. — Nach CO. Jahrg. 41 S. 215 geschickt und brauchbar.
Wüseke, Grundzüge der deutschen Grammatik. = Pg. Gym. Recklinghausen. — Berücksichtigt nach Gm. Jahrg. 11 S. 100 nicht, was im lateinischen Unterricht hinlänglich geübt wird.
Wustmann, G., Allerhand Sprachdummheiten. Leipzig, Grunow. — Ist nach HG. 78 anziehend geschrieben und inhaltlich daher sehr zu empfehlen. Vgl. auch ZöG. 904. Nach CO. 103 geht W. bisweilen zu weit.
Zettel, K., Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Vollständig umgearbeitet von J. Nicklas. 2 Teile. 8. Aufl. München, Lindauer. — 24.
Ziegeler, E., Dispositionen zu deutschen Aufsätzen für Tertia und Untersekunda. II. 2. verb. Aufl. Paderborn. Schöningh. — 56.
Ziegler, Th., Die Fragen der Schulreform. 12 Vorlesungen. — 1.
Ziller, F., Über planmäfsige Anleitung zur Aufsatzbildung, mit Berücksichtigung der neuen Lehrpläne. = Pg. Rats-Gym. Osnabrück. — 48. 51.
Zürn, L., Die Hermannschlacht von H. v. Kleist. Leipzig, Wartig. Gm. 241 empfohlen.
— — Die Lektüre der Hamburgischen Dramaturgie in O I. = Pg. Gym. Rastatt. (Schlufs davon in Lyons Zeitschr. f. d. Unterr.) — Ist nach SwS. 1893 S. 35 eine reichhaltige, wohlgeordnete Stoffsammlung.

VI. Latein.

Altenburg, Dir. Dr. O., Winke zur Schulauslegung des Horaz. Leseplan aus dem IV. Buche der Lieder und Carmen saec. = LL. 23 ff. — 31.
Aly, Prof. Dr. Frd., Geschichte der römischen Litteratur. In 7 Lieferungen. Berlin, R. Gaertner. — 35. vgl. 28 f.
— — Horaz. Sein Leben und seine Werke. Gütersloh, C. Bertelsmann. = 15. Heft der Gymn.-Bibliothek. — 36.
Baumann, Univ.-Prof. Dr. Jul., Volksschulen, höhere Schulen und Universitäten. Wie sie heutzutage eingerichtet sein sollten. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. — 7.
Beck, H., Latein. Übungsbuch im Anschlufs an die lat. Formenlehre. neu bearb. von Prof. Dr. W. Haag. Abt. für Sexta. 8. verb. Aufl. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 44.
Becker, OL. K., Die Hauptregeln der lat. Syntax. Duisburg, Ewich. — 43.
Belling, OL. H., Kritische Prolegomena zu Tibull. Berlin, Weidmann. — Verdienstliche, aber unserem Bereiche sich entziehende Schrift.
Bender, Dir. Dr. H., Horaz, Homer und Schiller im Gymn. Drei Gymnasialreden. Tübingen, Laupp. — 70.
Benndorf, O. und E. Bormann, Archäologisch-epigraphische Mitteilungen aus Österreich-Ungarn. Jahrg. XVI. Heft 1 u. 2. Wien, Tempsky. — Enthält u. a. die Beschreibung der Skulpturen im Augustustempel zu Pola, Ausgrabungen in Carnuntum.
Birt, Prof. Th., Eine römische Litteraturgeschichte in fünf Stunden gesprochen. Marburg, Elwert. — 36.
Bischoff, OL. Dr. E., Didaktische Stoffauswahl für den Kanon der Ovidlektüre in Ober-Tertia auf Grund der neuen Lehrpläne = ZG. 397 ff. — 22.
Blümlein, C., Die Frankfurter Reformpläne = Berl. Tagebl. vom 10. Jan. 1894. — 14.
Bonnells Latein. Übungsstücke Neu bearb. durch P. Geyer und W. Mewes. I. Teil: Für Sexta. 13. verb. Aufl. bes. von Prof. W. Mewes. II. Teil: Für Quinta. 13. verb. Aufl. von W. Mewes. Berlin, E. Goldschmidt. — 44. 46.
Breunig, Prof. H., Über den Wert und die Verteilung der Liviuslektüre für Gymn. = Pg. Rastatt G. — 20.
Brüll, OL. Dr. Fel., Über die methodische Behandlung der Klassenarbeiten in den Fremdsprachen. = Gm. 501 ff. — 35.
Busch, H., Lateinisches Übungsbuch nebst einem Vokabularium. I. Teil: Für Sexta. 7. nach den Lehrplänen umgearb. Aufl. von W. Fries. — III. Teil: Für Quarta. 5. teilw. umgearb. Aufl. von W. Fries. — IV. Teil. II. Abt.:

Für Ober-Tertia. 2. verb. Aufl. (Lat. Übungsbuch im Anschlufs an Caesar bell. Gall. nebst gramm.-stilist. Regeln. Phrasensammlung und Memorierstoff) von Dir. Dr. W. Fries. Berlin, Weidmann. — 44. 48. 49.
Caesaris Commentarii cum A. Hirtii aliorumque suppl. ex rec. Bern. Kübleri. Vol. I. Comm. de bello Gallico. Ed. minor. Lipsiae, Teubner. — 59.
— — Commentarii de bello civili für den Schulgebr. erklärt von Prof. Dr. R. Menge. Gotha, F. A. Perthes. — 59.
Capellanus, Dr. Georg, Sprechen sie lateinisch? Moderne Konversation in lat. Sprache. 2. verm. Aufl. Leigzig, Koch. — 50.
Cauer, Prof. Dr. P., Die Kunst des Übersetzens. Ein Hilfsbuch für den lat. und griech. Unterricht. Berlin, Weidmann. — Ist uns leider zu spät eingegangen, weshalb wir im nächsten Bericht darauf zurückkommen werden. — 6. vgl. S. 18. 38.
Charisius, A., s. unter Horaz.
Ciceronis pro L. Murena et pro Sulla orationes. Scholarum in usum ed. Robertus Novák. Pragae, Storch. — 63.
— — in L. Catilinam oratt. IV. Scholarum in usum ed. R. Novák. Pragae, Societas philol. bohemicorum. — 63.
Ciceros Rede für den Dichter Archias. Für den Schulgebrauch herausg. von Herm. Nohl. 2. verb. Aufl. Leypzig, Freytag. — 62.
— — 1., 2. und 7. Rede gegen M. Antonius. Für den Schulgebr. erklärt von Dir. Dr. Jul. Strenge. Gotha, F. A. Perthes. — 63.
— — Dieselbe mit vom Text getrenntem Kommentar von dems. Herausg. Gotha, F. A. Perthes. — 63.
— — 4. Rede gegen Verres (Von den Kunsträubereien). Für den Schulgebrauch erklärt von Dr. M. Fickelscherer. Paderborn, Schöningh. — 63.
— — Ausgewählte Reden erkl. von K. Halm. VII. Bd. Die Reden für L. Murena und L. Sulla. 5. umgearb. Aufl. von G. Laubmann. Berlin, Weidmann. — 63.
— — Reden gegen L. Sergius Catilina. Für den Schulgebr. erkl. von Dir. Dr. K. Hachtmann. 4. verb. Aufl. Gotha. F. A. Perthes. — 63.
— — Briefe, Auswahl von C. F. Süpfle. 10. Aufl. von E. Böckel. Karlsruhe, Groos. — 64.
— — Ausgewählte Briefe. Für den Schulgebr. erkl. von Jos. Frey. 5. Aufl. Leipzig, Teubner. — 64.
Ciceronis Epistulae selectae. Für den Schulgebr. erkl. von Dir. Prof. Dr. P. Dettweiler. Gotha, F. A. Perthes. — 64.
Ciceros Briefe. Auswahl für den Schulgebr. mit sachlichen Einleitungen zu allen Schreiben herausgeg. von Dr. Ad. Lange. Mit 4 Fig. Paderborn, Schöningh. — 64 f.
Ciceronis Laelius de amicitia. für den Schulgebr. herausg. von Th. Schiche. 2. verb. Aufl. Leipzig. Freytag. — 65.
— — Cato maior de senectute. für den Schulgebr. herausg. von Th. Schiche. 2. verb. Aufl. Leipzig. Freytag. — 65.
Ciceros rhetorische Schriften. Auswahl für die Schule nebst Einleitung und Vorbemerkungen von Prof. Dr. O. Weifsenfels. Leipzig, Teubner. — 66.
Deecke, Dir. Dr. W., Lat. Schulgrammatik. Berlin, Calvary. — 37. 42.
Dettweiler, Dir. Prof. Dr. P. — 24. vgl. Cicero.
Deuerling, Dir. Dr. A., Cicero als Schulschriftsteller = Sonderabdr. aus den Bl. f. d. bayer. Gymn.-Schulw. XXIX. Bd. München, Lindauer. — 22.
Deuticke, Prof. Dr. P., Jahresbericht des philol. Vereins über Vergil = ZG. Aprilheft S. 127. — 22.
Dietrich, Prof. Dr. Conrad G., Dr. Herm. Warschauers Übungsbuch zum Übers. ins Lat. im Anschlufs bes. an Ellendt-Seyffert. II. Teil. Aufg. zur Wiederholung der Kasuslehre und zur Einübung der übrigen Syntax. 6. verb. Doppelaufl. Dazu Wörterverzeichnis nach den Übungsstücken geordnet. 4. Aufl. Leipzig, Reichardt. — 49.
Eichler, Prof. Dr. H., Variationen zu Tacitus' Annalen. II. Heft. Zu Buch II. Berlin, Weidmann. — 50.
Eickhoff, OL. R., Der lat. Unterricht an den Realgym. = CO. 1892, 721 ff. — 20.
Ellendt-Seyffert, Lat. Grammatik. Berlin. Weidmann. — 43.

Elsner, Eug. und Alb. Pfeiffer, Übungsbuch für das zweite Jahr des Lateinunterrichts samt Grammatik und Wörterbuch. Stuttgart, Kohlhammer. — 46.
Evers, Dir., Rede s. Matthias. — 11.
Falch, Prof. K., Betrachtungen über die Schulreform in Bayern und Preufsen. München, Rieger. — 10.
Fassbaender, OL. Dr. Franz, Kleine lat. Sprachlehre für Realg., Prog., Realprog. und ähnl. Anstalten. Münster, Aschendorff. — 43.
Fauth, Prof. Dr., Gedanken zur Schulreform im Anschlufs an die Schrift von F. Paulsen „Über die gegenwärtige Lage des böh. Schulwesens in Preufsen". = BhS. 113 ff. — 5. 30.
Finsler, Rektor Dr. G., Die Lehrpläne und Maturitätsprüfungen der Gymn. in der Schweiz. Bern, Siebert. — 10.
Fischer, E., Bemerkungen über die Berücksichtigung der bildenden Kunst im Gym.-Unt. = Pg. Mörs 1892. — 33.
Fleischmann, Dir. Dr. J. K., Rez. von Jb. VI. = BbG. 299. — 34. 51.
Flörke, OL., Thom., Das Französische als Grundlage des fremdsprachlichen Unterrichts. = Pg. Hildesheim Rg. — 10.
Fouillée, Alfr., L'enseignement au point de vue national. Paris, Hachette. — Dazu Anzeige von Dr. Mahler in HG. 1892, 110 ff. — 1 a.
Frankfurter, Prof. Dr. S., Das Mittelschulwesen in Preufsen und das österr. Mittelschulwesen. Mit einer vergleichenden Zusammenstellung der Lehrpläne und einer tabellarischen Übersicht der Stundenpläne. Wien, Hölder. — 13.
Friedersdorff, Dir. Dr. Franz, Lat. Schulgrammatik. Berlin, Dümmler. — 38.
Fries, Dir. Dr. W., Nachträge zu den Bemerkungen über den lat. Unterricht. = LL. 37, 64 ff. — 20. 30. 51.
Fritsche, Prof. Dr. H., Dr. G. Landgrafs Lat. Schulgrammatik für norddeutsche Gym. bearb. Bamberg, Buchner. — 40. 37.
Fügner, Prof. Dr. Franz, Schülerausgaben. Zur Einführung von B. G. Teubners Schülerausgaben griech. und lat. Schriftsteller. Sonderabdr. aus den Jahrb. f. Philol. u. Päd. 7. Heft S. 341. Leipzig, Teubner. — 52. 54. vgl. 18. 38.
Gautsch, öst. Kultusminister Frh. von, Rede im österr. Abg.-Hause. — 2.
Gemoll, Dir. Dr. W., Die Realien bei Horaz. Heft 3: Der Mensch. Wasser und Erde. Geographie. Berlin, Gaertner. — 70.
Gerstenecker, Dir. Dr. J. — 18. 38.
Gidionsen, Dir. Dr. W., Studien zu den Litteraturbriefen des Horaz. = Pg. Schleswig, Domsch. — 36. 24.
Goldmann, Einige Bemerkungen zum Übersetzen und Präparieren im Anschlufs an Rothfuchs' Bekenntnisse. = SwS. — 29.
Gregorius, Adolphus, De M. Annaei Lucani Pharsaliae tropis I. Diss. inaug. Tubing. — Unserem Berichte fernliegend.
Golling, Prof. J., s. Vergil.
Grünes, Prof. Jos., Über Ziel und Aufgabe des Unterrichts in den klass. Sprachen. Vortrag. = Msch. 271. — 5. 16.
Grumme, A., Einige Bemerkungen über die neuen preufs. Lehrpläne für den Unterr. der Gym. in den alten Sprachen. Gera, Hofmann. 1892. — 59.
Gschwind, Prof. E., Das Übersetzen aus dem Deutschen in die beiden altklass. Sprachen. = Pg. Altstadt Prag. 1892. — 34.
Haag, F., Exercices de langue latine. Lehrmittel zur Einführung in die lat. Sprache auf Grund des Franz. 2. vollständig umgearb. Aufl. Burgdorf, Langlois. — 48.
Habermann, öst. Abg. Dr., Rede im österr. Abg.-Hause. — 2.
Hammer, Prof. C., Beiträge zu den 19 gröfseren quintilianischen Deklamationen. = Pg. Wilh.-Gym. München. Enthält textkritische und sprachliche Bemerkungen.
Harder, OL. Dr. Franz, Rez. — 18. vgl. Ovid.
Harre, Dir. Prof. Dr. P., Lat. Schulgrammatik. II. Teil. Lat. Syntax. 2. Aufl. Berlin, Weidmann. — 40.
Haupt, Prof. C., Livius-Kommentar für den Schulgebrauch. Komm. zu Buch VI und VII. Leipzig, Teubner. — 61.
— — Desgl. zu Buch XXII. Leipzig, Teubner. — 60.

Loebl. Prof. F., Weitere Bemerkungen zum lat. Elem.-Unterr. = Msch. 406 ff. — 27.
— — Zum lat. Elem.-Unterr. in Prima. = Msch. 429. — 27.
— — Zur Verteilung des lat. Lehrstoffes in Prima (Sexta). = Msch. 178. — 27.
— — Ein Wort über das Realienbuch und die Kollektaneen. = Msch. 60. — 19.
— Rez. von Hergel, Realien. = Msch. 329. — 20.
Lohr, OL. Dr. F., Über Lattmanns Schrift „Die Verirrungen des deutschen und lat. Elem.-Unterr." = Gm. 533 ff. 573 ff. — 27.
Luniak, Univ.-Prof. Dr. J., Memorandum. — 1 a.
Lutsch, Dir. O., Latein. Lehr- und Lesebuch für Sexta. 2., unter genauer Berücksichtigung der preufs. Lehrpl. vom Jan. 1892 ausgearb. Aufl. und
— — Dasselbe für Quinta. 2. Aufl. Dazu Vokabularium von Dr. W. Sternkopf. 2 Teile. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 45.
— — Begleitwort zur 2. Aufl. meiner lat. Lehr- und Lesebücher. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 45.
Manitius, Prof. M., Analekten zur Geschichte des Horaz im Mittelalter bis 1300. Göttingen, Dieterich. — 70.
Martens, Dr. W. und G. Rieger, Präparation zu Cornelius Nepos. I. Heft: Milt.—Lysander. II. Heft: Alc.—Datames. III. Heft: Epam.—Hannibal. Gotha, F. A. Perthes. — 58.
Matthias, Dir. Dr., Rede in der Versammlg. des rhein. Schulmänner-Vereins am 6. April über „Unmafsgebliche Erfahrungen mit den neuen Lehrplänen aus dem ersten Jahre ihrer Gültigkeit". = PA. 481. — 11.
Müller, Prof. Dr. Franz, Zum griech. und lat. Unterricht BphW. 894 ff. u. ö. — 7. 24. 38. 43.
Müller, Dir. Dr. H. F. — 11.
Müller, Dir. Prof. Dr. H. J., Christian Ostermanns Lat. Übungsbuch. Neue Ausg. I. Teil: Sexta. 2. Aufl. Leipzig, Teubner. — 45. Vgl. 52.
— — Lat. Formenlehre für Sexta als Anhang zu Chr. Ostermanns lat. Übungsbuche für Sexta, neue Ausg. Leipzig. Teubner. — 43.
Müller, Prof. Dr. V., Latein. Lese- und Übungsbuch für Sexta. Dasselbe für Quinta. Ausg. B. 2. nach den Lehrpl. vom Jahre 1891 umgearb. Auflage. Dasselbe für Quarta. Altenburg, Pierer. — 46.
Mutzbauer, Prof., Rede s. Matthias. — 11.
Mužik. Prof. H., Stoff und Mittel des Unterrichts in den klass. Sprachen. Pädagogisch-didaktische Betrachtungen im Interesse für Schule und Schüler. Krems. Österreicher. — 21. 51.
— — Zur Lateinlektüre in der V. (österr.) Klasse = ZöG. 829. — 22. 25.
Nepos, des Cornelius Nepos Lebensbeschreibungen in Auswahl. Bearb. und vermehrt durch eine vita Alexandri Magni von Dr. Franz Fügner. 2 Bde. I. Bd.: Text. II. Bd.: Erklärungen. = Teubners Schülerausgaben griech. und lat. Schriftsteller. Leipzig, Teubner. — 52. 54.
— — Cornelius N. Auswahl aus den Lebensbeschreibungen. Zum Gebr. für die Schüler bearb. und erl. von Dir. Dr. P. Doetsch. 2 Bde. I. Bd.: Text. II. Bd.: Kommentar. = Sammlung lat. und griech. Schulausgaben von Dir. H. J. Müller und Dir. Osk. Jäger herausg. Bielefeld, Velhagen und Klasing. — 52. 56.
— — Corneli Nepotis vitae. In usum scholarum rec. et verborum indicem addidit Prof. Dr. Mich. Gitlbauer. Ed. IV. denuo recognita. Friburgiae, Herder. — 58.
— — Cornelii Nepotis vitae. Für den Schulgebr. erkl. von W. Martens. 3. verb. Aufl. Gotha, F. A. Perthes — ist uns nicht zugegangen.
Neuwirth, Prof. Dr. Jos., Die Kunstgeschichte in ihrer Beziehung zur Bildung und zum Unterr. der Gegenwart. = Msch. 285. — 33.
Nitsche, Dr., Rede im österr. Abgeordnetenhause. — 2.
Novák, R., Caesaris comm. de bello civili. Pragae, Storch. — 59.
Oesterlen, Rez. von Eichlers Variationen zu Tac. Annalen. = Süd. Bl. 51. — 50.
Ohlert, Dir. A., Allgemeine Methodik des Sprachunterrichts in kritischer Begründung. Ein Hilfsbuch für Lehrer und Stud. sowie zum Gebrauch der pädagog. Seminar. Hannover, C. Meyer. — 9. 15.

Opitz, Th. und **Alfred Weinhold**. Chrestomathie aus Schriftstellern der sog. silb. Latinität. Für den Schulgebr. zusammengestellt. Leipzig, Teubner. — 61.

Ovid. P. Ovidii Nasonis carmina selecta. Für den Schulgebr. herausgeg. von Jos. Golling. 2. durchges., unveränd. Aufl. Wien, Hölder. — 68.

— — Metamorphosen. Auswahl für den Schulgebr. bearb. und erläut. von Oberl. Dr. Franz Harder. In 2 Bdn. I. Bd.: Text. II. Bd.: Kommentar. = Lat. und griech. Schulausg. von H. J. Müller und O. Jäger. Bielefeld, Velhagen und Klasing. — 66.

— — Eine Auswahl aus seinen Metam., Fast., Trist. und Epist. von H. Bone. 4. Aufl. = Lat. Dichter. Eine Auswahl für den Schulgebr. Mit Anmerkungen I. Köln, DuMont-Schauberg. — 67.

Pajk, Prof. Dr. Joh., Sallust als Ethiker. = Pg. Franz-Josefs-Gymn. Wien, 1892. — 61.

Pariser medizinische Fakultät. Gutachten. — 1a.

Paulsen, Prof. Dr., Rede in der 3. Sitzung des Allg. deutsch. Realschulmänner-Vereins Berlin. = CO. 277 ff. — 3. vergl. S. 1.

— — Über die gegenwärtige Lage des höheren Schulwesens in Preufsen. Berlin, Gaertner. — 5.

Paveč, Prof. Joh.. Der junge Lateiner. Lat. Grammatik in kurzer übersichtlicher Fassung. Wien, Pichlers Wtw. und Sohn. — 43.

Peiper, R., De Senecae tragoediarum lectione vulgata. Sonderabdruck aus der Festschrift zur 250jähr. Jubelfeier des Magdal.-Gym. Breslau — eine unserem Bereiche fernliegende textkrit. Schrift.

Perthes, H., Latein. Lesebuch für die Quinta der Gym. und Realgym. 4. verb. Aufl. besorgt von W. Gillhausen. Dazu grammatisch-etymol. Vocabularium 4. verb. Aufl. von W. Gillhausen. Berlin. Weidmann. — 46.

Phaedri Fabulae Aesopiae. In usum schol. selectas recogn. Prof. J. M. Stowasser. Wien, Tempsky. — 66.

Primožić, Prof. A.. Zur Privatlektüre in den klass. Sprachen. Vortrag, gehalten im Verein Öst. Mittelschule in Wien am 8. April. = Msch. 243. 371 ff. — 30.

Procksch, Dir. Prof. Dr. A., Anleitung zur Vorbereitung auf C. Julius Cäsars gall. Krieg. III. Bd.: Buch VII und VIII. Mit 3 Abbild. und 4 Plänen. Leipzig, Teubner. — 60.

Rappold, J., Chrestomathie aus lat. Klassikern. Zur Erleichterung und Förderung des Übers. aus dem Stegreife. Wien, Gerold. — 61.

Reform des Unterrichts in den alten Sprachen an der Universität. Aus der Köln. Zeitung. = PA. 90. — 5.

Reich, H.. Übungsbuch der lat. Elementarstilistik für die 6. Klasse d. human. Gym. Bamberg. Buchner. — 50.

Reinhardt, Dir. Dr., Bericht über den Schulreformversuch in Frankfurt a. M. Gym. — 13.

Renner, Prof. von. Wert der Münzkunde für den Unterr. an unseren Mittelschulen. Vortrag in der pädag. Sekt der Wiener Philologen-Versamml. am 26. Mai. — 32.

Rieder, A., Noch einige Parallelen zu Lesestücken des christlichen Religionsunterrichts aus den Werken griech. und röm. Klassiker. = ZG. 79 ff. — 26. 70.

Sallwürk, O.-Sch.-R. Dr. E. von. Bedürfen unsere höheren Schulen der Erneuerung? = Sdd. Schulbl. 7. — 9.

Schäfer, E.. Nepos-Vokabular. I. Teil. 4. Aufl. (von Praefatio bis Dion reichend). III. Teil. 2. bericht. Aufl. (von Timoleon bis Atticus reichend) besorgt von Prof. Dr. Ortmann. Leipzig. Teubner. — 58.

Scheindler, Dir. Dr. A.. Rez. von G. Müller, Schülerkommentar zu Sallusts Schriften. = ZöG. 513. — 30. vergl. S. 29.

Schermann, Prof. Dr., Zu Vergils Vorstellungen vom Jenseits. = Pg. Ravensburg G. — 36. 70.

Schiller, O.-Sch.-R. Prof. Dr. H., Das Wörterbuch bei den Prüfungen in den fremden Sprachen. = SBl. 81. — 18.

Schlee, Dir. Dr., Über Methoden und Lehrmittel des lat. Unterrichts. = PA. 73. — 20.

Uhlig, Dir. Prof. Dr. G., Die jüngsten Verhandlungen über die Einheitsschule im preufs. Abgeordnetenhause und die Frankfurter Lehrpläne. = Hg. 70 ff. — 13.
— — Gefahren und Aufgaben des klassischen Unterrichts in der Gegenwart. = Vortrag in der 3. Vollversammlung des Wiener Philologentages. — 3.
Vergil. Vergils Aeneide. Für den Schulgebrauch erläut. von Karl Kappes. I. Heft: Aen. I—III. 5. verb. Aufl. III. Heft: Aen. VII—IX. 3. Aufl. Leipzig, Teubner. — 69.
— — Virgil. Eine Auswahl aus seinen Werken: Aeneis, Georg., Bucol. von H. Bone. Neubearb. von Dr. K. Bone. 2. Aufl. = Lat. Dichter. Eine Auswahl für den Schulgebr. Mit Anmerk. II. Köln, DuMont-Schauberg. — 67.
Vergili Maronis carmina selecta. Für den Schulgebr. herausg. von Jos. Golling. Wien, Hölder. — 68.
Völker, Dr. K., und Prof. Dr. W. Crecelius, Wörterbuch zu Cornelius Nepos. 3. verb. Aufl. bes. von W. Heraeus. Leipzig, Voigtländer. — 59.
Vogel, O.-Sch.-R. Dr. Th., Das lat. Skriptum in den Oberklassen des Gym. = NJ. II. 4. 5. Heft. — 34.
Vollbrecht, Prof. Dr. W., Der Unterricht im Lat. in einer kombinierten Gym.-Sekunda. = Gm. 389 ff. — 25.
— — Auswahl aus Livius XXI—XXX für den Schulgebr. bearb. Leipzig, Reisland. — Ist uns nicht zugegangen. Die Auswahl wird aber von H. J. Müller gebilligt.
Waldeck, Prof. A., Die Gemeinsamkeit der Satzlehre in den Schulsprachen. = LL. 37, 18 ff. — 28. vergl. S. 43.
Walther, Oberl. Dr. Eug., Zu den Ortsbestimmungen im Lat. = Gm. 645 ff. — 29.
Weise, Prof. Dr. O., Die Etymologie im Dienste des lat. Unterrichts. = ZG. 385 ff. — 16.
Weifsenfels, Prof. Dr. O. — 22. 23 f. 35. 66.
Weisweiler, Grammatische und freie Übungen im lat. Unterr. mit Rücksicht auf die Lehraufgaben des hum. Gym. = NJ. 1892, II 520 ff. 553 ff. — 18. 38.
— — Übungsbücher s. Schultz.
Weninger, Dr., Zur Frage des Anschauungsunterrichts an den humanist. Gym. = BbG. 1 ff. — 33.
Wentzel, Oberl. E., Die Schulfragen und der altsprachliche Unterricht. = Pg. Landshut 1892. — 6.
Wetzel, Oberl. Dr. M., Zur Verteidigung meiner Theorieen über selbständigen und bezogenen Gebrauch der Tempora im Lat. = Gm. 461 ff. [Polemik gegen H. Blases Aufs. in SwS. 26 ff. 45 ff. vgl. Jb. VII, VI 33.]
Wolff, Dr. Ed., Übungsbuch zum Übers. ins Lat. im Anschlufs an Wellers lat. Lesebuch aus Herodot. Frankfurt a. M., Kesselring. — 47. vgl. 46.
Ziemer, Prof. Dr. H., Lat. Schulgrammatik. 11. gänzlich umgearb. Aufl. der Schulgramm. von W. Gillhausen. In 2 Teilen: I. Formenlehre, II. Syntax. Berlin, Gaertner. — 42. 37. 7. 12. 39.
Zimmermann, Oberl. Dr. E., Übungsbuch im Anschlufs an Cicero, Sallust, Livius zum Übers. ins Lat. Nach den Anforderungen der neuen Lehrpl. III. Teil: Übungsstücke im Anschlufs an Liv. XXI. Berlin, Gaertner. — 49.
Zitscher, Dr. Ferd., Einheitsgymnasium und Realschule. Leipzig, G. Fock. = Pg. Forst i. d. L. Rpg. — 10.

VII. Griechisch.

Abicht, K., Übersicht über den Dialekt des Herodotos. Unter Beifügung der Einleitung aus dem I. Hefte der Schulausgabe des Herodotos. 4. Aufl. Leipzig, Teubner.
Aeschylos, Prometheus nebst den Bruchstücken des Προμηθεὺς λυόμενος für den Schulgebr. erkl. von N. Wecklein. 3. Aufl. Leipzig, Teubner.
Ahlheim, August, Die Schriftstellerlektüre der Obersek. nach den Grundsätzen der Konzentration. 1. Teil = Pg. Bensheim. — 6.

Aristoteles, Die Politik des, Eine Neubearbeitung der Übersetzung Garves. Herausgegeben und mit einer Einleitung und erläuternden Anmerkungen versehen von Dr. Moritz Brasch. Leipzig, Pfeffer.

Autenrieth, Georg, Wörterbuch zu den Homerischen Gedichten. Für Schüler bearb. Mit 4 Holzschn und 2 Karten. 7. verb. Aufl. Leipzig. Teubner.

Bader, Franz, Oedipus in Kolonos. Tragödie von Sophokles in deutscher Nachbildung. = Pg. Jever.

Bahnsch, Fr., Der Streit um den griechischen Sprachunterricht. Danzig. Saunier. — 1. 3.

Bamberg, Alb. v., Griechische Schulgrammatik. 1. Teil: Formenlehre der attischen Prosa. = Dr. Carl Frankes Griechische Formenlehre. — 23. 2. Teil: Syntax der attischen Prosa. = Dr. Moritz Seyfferts Hauptregeln der griechischen Syntax. 23. Aufl. Berlin, Springer. — 28.

— — Zum griechischen Unterricht nach dem neuesten preufsischen Lehrplan. = ZG. S. 1—14. — 2. 22. 33.

Bohne, Richard, Wie gelangt Plato zur Aufstellung seines Staatsideals, und wie erklärt sich sein Urteil über die Poesie in demselben? = Pg. Friedrich-Wilhelms-G. Berlin.

Bohse, Paul, Die Moira bei Homer. = Pg. Kgl. West-Gymnasium Berlin.

Briegleb, E., Zur griechischen Lektüre besonders in Prima. = Pg. Magdeburg. — 6. 15. 18.

Büchsenschütz, B., Griechisches Lesebuch. Berlin, Öhmigke. — 30. 32.

Bünger, C., Auswahl aus Xenophons Hellenika. Für den Schulgebr. bearb. und in geschichtlichen Zusammenhang gebracht. Leipzig, Freytag. — 10. 12.

— — Schulkommentar zur Auswahl von Xenophons Hellenika. Ebenda. — 14.

Demosthenes neun Philippische Reden f. d. Schulgebr. erkl. v. C. Rehdantz. 1. Heft: I—III. olynth. Reden. IV: Erste Rede gegen Philippos. 8. verb. Aufl. bes. v. F. Blafs. Leipzig, Teubner.

— — Ausgewählte Reden des D. für den Schulgebr. erkl. v. J. Sörgel. 1. Bdchn.: die 3 olynth. Reden und die erste Rede gegen Philippos enth. 4. umgearb. Aufl. bes. v. A. Deuerling. Gotha, Perthes.

Dörwald, P., Die Herodotlektüre in Obersek. LL. 55 ff. — 6. 8. 11.

Drygas, A., Christian Ostermanns Griechisches Übungsbuch nach den neuen Lehrplänen bearbeitet und für die beiden Tertien der Gymnasien erweitert. 7. Aufl. Frankfurt a. M., Kesselring. — 29.

— — Christian Ostermanns Griechische Formenlehre, neu bearb. u. erweitert. 7. Aufl. Ebenda. — 23. 27.

Fecht, Kuno, Griechisches Übungsbuch für Untertertia. 3., mit Rücksicht auf die neuen preufsischen Lehrpläne bearb. Aufl. Freiburg, Herder. — 29.

Fischer, E., Bemerkungen über die Berücksichtigung der bildenden Kunst im Gymnasialunterricht. Fortsetzung. = Pg. Moers. 1892. — 16.

Fleischmann, Über die methodische Verbindung der lateinischen und griech. Lektüre in der Gymnasialprima unter Berücksichtigung der sprachlichen Bildungskraft dieses Unterrichts. = HG. 45 ff. — 19.

Franke, Carl, Griechische Formenlehre, bearb. von Albert von Bamberg. 23. Aufl. Berlin, Springer.

Frederking, Arthur, Beiträge zur Kritik und Exegese der Sophokleischen Antigone. = Pg. Mainz., G.

Fritzsche, Hermann, Kurzgefafste griechische Schulgrammatik. 2., vielfach verbesserte Aufl. Hannover, Nordd. Verlagsanstalt. — 27.

Fügner, Franz, Schülerausgaben. Zur Einführung von B. G. Teubners Schülerausgaben griechischer und lateinischer Schriftsteller. = NJ. 341 ff. — 5.

Gronau, Arthur, Ein Versuch zur Änderung des griechischen Unterrichts. I. = Pg. Schwetz. — 34.

Grünwald, Eugen, Sprichwörter und sprichwörtliche Redensarten bei Plato. = Pg. Collège Royal Français.

Grumme, A., Einige Bemerkungen über die neuen preufsischen Lehrpläne für den Unterricht des Gymnasiums in den alten Sprachen und der alten Geschichte. Gera, Hofmann. 1892. — 9. 11. 34.

Gürthofer, G., Sammlung praktischer Beispiele zu den wichtigsten Regeln der griech. Grammatik. 1. Teil: Kasuslehre. = Pg. Freising. 1892. — 28.

Harder, Franz, Auswahl aus Herodot, für den Schulgebr. bearb. Mit einem Bildnisse Herodots und 5 Karten. Leipzig, G. Freytag. — 6 f. 12 f.

— — Schülerkommentar zu der Auswahl aus Herodot von Franz Harder. Ebenda. – 13. 21.

Hasse, Ernst, Der Dualis im Attischen. Mit einer Vorrede von Professor F. Blafs. Hannover, Hahn.

Hentze, C., Anleitung zur Vorbereitung auf Homers Odyssee. 3. u. 4. Bdchen. Gesang XIII–XVIII u. XIX–XXIV. Leipzig, Teubner.

Herodotos erkl. v. H. Stein. 2. Bd. 1. Heft: Buch III. 4. verb. Aufl., und 5. Bd. Buch VIII, IX. 5. verb. Aufl. Berlin, Weidmann.

Herodot in Auswahl für d. Schulgebr. herausg. u. erkl. von Paul Dörwald. Mit 4 Karten. Paderborn. Schöningh. — 6. 12.

Herodot, Eine Auswahl des historisch Bedeutsamsten aus sämtlichen neun Büchern, für den Schulgebr. bearb. u. herausg. von Joseph Werra. Mit 3 Karten. Münster, Aschendorff. — 6. 12. 21.

— — s. Harder, Fr.

Holländer, Ludwig, Kunaxa, Historisch-kritische Beiträge zur Erklärung von Xenophons Anabasis. = Pg. Naumburg.

Holzweifsig, Griechische Schulgrammatik in kurzer, übersichtlicher Fassung auf Grund der Ergebnisse der vergleichenden Sprachforschung, zum Gebrauch für Schulen. Leipzig, Teubner.

— — Grammatik zur Homerlektüre in kurzer, übersichtlicher Fassung, zum Gebrauche für Schulen. Sonderausgabe des bezüglichen Teiles der griech. Schulgrammatik. Leipzig, Teubner.

Homers Odyssee. Erklärt von Victor Hugo Koch. Neu bearb. v. Capelle. 1. Heft. Hannover. Hahn.

— — Für den Schulgebr. erkl. von K. Fr. Ameis. I. Bd. 2. Heft: Gesang VII–XII. 9. berichtigte Aufl., besorgt von C. Hentze. Leipzig, Teubner.

Hüter, Ludwig, Altphilologische didaktische Übungen. als Teil des pädagogischen Seminars für das höhere Lehramt. = LL. 35. S. 23 ff. — 17. 20.

Jebb, R. C.. Homer. Eine Einführung in die Ilias und Odyssee. Autorisierte Übersetzung nach der 3. Aufl. des Originals von Emma Schlesinger. Berlin, Calvary.

Kaegi, Adolf, Kurzgefafste Griechische Schulgrammatik. Nach den Bestimmungen der neuen Lehrpläne für die höheren Schulen bearbeitet. Berlin, Weidmann. — 23. 25. 28.

— — Repetitionstabellen zur Kurzgefafsten Griechischen Schulgrammatik. Ebenda.

Keller, Julius, Die Grenzen der Übersetzungskunst. = Pg. Karlsruhe 1892. — 3. 17.

Keseberg, Aug., Des Aristoteles Schrift über die Staatsverfassung der Athener, in deutscher Übertragung wiedergegeben. = Pg. Eupen.

Klein, Die Mythopöie des Sophokles in seinen Thebanischen Tragödien. II. Teil: Oedipus auf Kolonos. = Pg. Eberswalde.

Klett, Theodor, Sokrates nach den Xenophonischen Memorabilien. = Pg. Cannstatt. — 10.

Kopp, W., Geschichte der griechischen Litteratur. 5. Aufl., nach der Umarbeitung von F. G. Hubert. besorgt von Gerh. Heinr. Müller. Berlin, Springer.

Kunze, Karl, Griechische Formenlehre in Paradigmen. Als Anhang: Der Gebrauch und die Bedeutung der Präpositionen und die in der Schule aus den Paradigmen zu entwickelnden Regeln. Für den Schulgebr. nach den Bestimmungen der neuen Lehrpläne bearbeitet. 3., wesentlich umgearb. Aufl. Berlin, Gaertner — 23.

Lange, Edmund, Thukydides und sein Geschichtswerk. Mit 3 Abbildungen. = Gymnasialbibliothek, herausg. von E. Pohlmey und Hugo Hoffmann. 16. Heft. Gütersloh, C. Bertelsmann. — 9.

Lattmann, J., und H. D. Müller. Griechische Grammatik für Gymnasien. 1. Teil: Formenlehre. 5. verkürzte Aufl., besorgt von Hermann Lattmann. Göttingen. Vandenhoeck & Ruprecht. — 23. 25.

— — Grammatisches Hilfs- und Übungsbuch für den griechischen Unterricht in Untersekunda. Fortsetzung des griechischen Übungsbuches für Obertertia. Ebenda. — 28. 33. 36.

Lattmann, J., Über den griechischen Unterricht nach den methodischen Grundsätzen der Lehrpläne von 1891. Zugleich als Begleitschreiben zu dem syntaktischen Hülfs- und Übungsbuche für Untersekunda von Lattmann und Müller. Ebenda. — 30. 34.

Lehrplan, Der revidierte, für die hessischen Gymnasien. = HG. 126. — 5.

Löbl, Friedrich, Ein Wort über das Realienbuch und die Kollektaneen. = Msch. 60—67. — 15.

Michaelis, Gerhard, Die Entwicklungsstufen in Platos Tugendlehre. = Pg. Barmen. Rg

Müller, Albert, Griechisches Lese- und Übungsbuch für Untertertia im Anschlufs an des Verfassers Griechische Schulgrammatik zur Förderung des induktiven Elementarunterrichts bearbeitet. Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht. — 31.

— — Griechische Schulgrammatik auf Grund von H. L. Ahrens' Griechischer Formenlehre. Ebenda. — 23. 27. 33.

Müller, Franz, Thukydides, Auswahl aus den Büchern II, 2. Hälfte, III, IV, V und VIII. Im Anschlufs an die Schulausgaben der Bücher I, II 1—65, VI und VII. Mit einer Einleitung in die Thukydides-Lektüre. Paderborn, Schöningh. — 12.

— — Thukydides als Schullektüre. = Gm. 677 ff. 717 ff. — 8.

Neumann, Walter, Die Entwicklung des Philoktetmythos mit besonderer Berücksichtigung seiner Behandlung durch Sophokles. = Pg. Coburg.

Ostermann, Christian, Griechisches Übungsbuch nach den neuen Lehrplänen bearbeitet und für die beiden Tertien der Gymnasien erweitert von A. Drygas. Frankfurt a. M., Kesselring.

— — Griechische Formenlehre, neu bearb. und erweitert von A. Drygas. 7. Aufl. 7. Aufl. Ebenda.

Peter, H., Über die methodische Verbindung der lateinischen und griechischen Lektüre in der Gymnasialprima unter Berücksichtigung der sprachlichen Bildungskraft dieses Unterrichts. = HG. 33. — 5. 8. 11. 16. 18.

Platons Apologie des Sokrates und Kriton. Für den Schulgebrauch bearb. von Ed. Goebel. 2. Aufl. Paderborn, Schöningh.

— — Ausgewählte Schriften. Für den Schulgebr. erklärt von Chr. Cron, Julius Deuschle, Arnold Hug und Martin Wohlrab. 7. Teil: Platons Staat. Erstes Buch erkl. von Martin Wohlrab. Leipzig, Teubner. — 11.

Plutarchs ausgewählte Biographieen, deutsch von Prof. Dr. Ed. Eyth. 16. Bdchn. 31. Lfg. 2. Aufl. Herausg. von Prof. Dr. H. Uhle. Berlin, Langenscheidt.

Primožić, Zur Privatlektüre in den klassischen Sprachen. = Msch. S. 243 ff. — 21.

Rappold, J., Chrestomathie aus griechischen Klassikern. Zur Erleichterung und Förderung des Übersetzens aus dem Stegreife zusammengestellt. Wien, Carl Gerold. — 6. 20.

Richter, Gustav, Der griechische Optativ. = LL. 34 S. 62 ff. — 37.

— — Ein Schema für Artikulation des Unterrichts bei der Schriftstellerbehandlung. = LL. 35 S. 63 ff. — 14. 17.

Rose, Achilles, Griechisch als allgemeine Sprache der Ärzte und Gelehrten überhaupt. Zu Rudolf Virchows Rektoratsrede „Lernen und Forschen". New-York, Stechert. — 4. 33.

Sagawe, δέ im Nachsatz bei Herodot. Sonderabdruck aus der Festschrift zur 250jährigen Jubelfeier des Gymnasiums zu St. Maria Magdalena zu Breslau. Breslau, Morgenstern.

Schenkl, Karl, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Griechische. Für die Klassen des Obergymnasiums. 8. umgearb. Aufl. 2 Teile. 1. Tl.: Übungsstücke. 2. Tl.: Erklärende Anmerkungen und deutsch-griechisches Wörterverzeichnis. Prag, Wien und Leipzig, F. Tempsky u. G. Freytag. — 32.

Schmidt, Herm., und Wilh. Wensch, Elementarbuch der griechischen Sprache. 10. Aufl. besorgt von B. Günther. Halle a. S., Waisenhaus. — 29.

Schneider, Gustav, Hellenische Welt- und Lebensanschauungen in ihrer Bedeutung für den gymnasialen Unterricht. Gera, Hofmann. — 11. 16.

Schrader, Wilhelm, Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen. 5. Aufl. Zweite Ausgabe, mit einem Anhang über die neuen Lehrpläne. Berlin, Dümmlers Verlag. — 2. 5. 8. 11. 14. 16. 20. 33.

Schroeder, Friedrich, Zur griechischen Bedeutungslehre. = Pg. Gebweiler.

Seyffert, Dr. Moritz, Hauptregeln der griechischen Syntax. Als Anhang der griechischen Formenlehre von Dr. Karl Franke. Bearbeitet von Dr. Albert von Bamberg. 23. Aufl. Berlin, Springer.

— — Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Griechische. Durchgesehen und erweitert von Dr. Albert v. Bamberg. 1. Teil: Beispiele zur attischen Formenlehre. 10. durchgesehene Auflage. Ebenda.

Sophokles' Elektra. Mit Einleitung und Anmerkungen für den Schulgebrauch herausg. von J. Rappold. 1. Teil: Einleitung und Text. 2. Teil: Anmerkungen. Wien, Hölder. — 18.

— — erklärt von J. W. Schneidewin. 5. Bdchn.: Elektra. 9. Aufl. bes. von August Nauck. Berlin, Weidmann.

Sorof, Fr. G., vgl. Xenophon.

Stier, H., Disposition der platonischen Apologie. = LL. 37 S. 40 ff. — 18.

Swoboda, H., Die neugefundene Schrift des Aristoteles vom Staate der Athener. = Samml. gemeinnütziger Vorträge, herausg. vom Deutschen Verein zur Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse in Prag. No. 172.

Thiemann, K., Wörterbuch zu Xenophons Hellenika. 3. Aufl. Leipzig, Teubner.

Thukydides' erstes Buch. Erklärende Ausgabe f. d. Schul- u. Privatgebrauch nebst einer Einleitung in die Thukydideslektüre von Dr. Franz Müller. Mit einem Anhang: Litteraturnachweis zu Thukydides. Paderborn, Schöningh. — 13.

— — Schulausgabe. Nach der erklärenden Ausgabe für den Schul- und Privatgebrauch. Ebenda. — 13.

— — s. Franz Müller.

— — Geschichte des Peloponnesischen Krieges. Übersetzt von Adolf Wahrmund. 8. Lieferung. Buch 4, 1—44. 2. Aufl. Rev. von H. Uhle. Berlin, Langenscheidt.

Thumb, Albert, Die neugriechische Sprache. Eine Skizze. Freiburg, Mohr. — 4.

Tkač, Ign., Wörterbuch zu Herodots Perserkriegen von Dr. Val. Hintner. 2. verb. Aufl. Wien, Hölder.

Uhle, Heinrich, Griechische Schulgrammatik, in Verbindung mit August Procksch u. Th. Büttner u. Wobst. Vierte verkürzte Aufl. Leipzig, Teubner. — 23. 25. 28.

Waldeck, August, Griechische Schulgrammatik entsprechend des Verfassers lateinischer Schulgrammatik und den Zielen der neuen Lehrpläne für alle Klassen des Gymnasiums. Halle a. S., Bh. d. Waisenhauses. — 23. 28.

— — Die Gemeinsamkeit der Satzlehre in den Schulsprachen. = LL. 37 S. 18 ff. — 24.

Weifsenborn, Edmund, Bemerkungen zu Xenophons Memorabilien I, 4. = Pg. Mühlhausen i. Th. — 10.

Weifsenfels, O., Anzeige von: Griechische Lyriker — von A. Biese. = NJ. 508 ff. — 5.

Weldig, Griechisches Lesebuch für Tertia. Dresden, Ehlermann. — 30.

Wesener, P., Paradigmen zur Einübung der griechischen Formenlehre im Anschlufs an das griechische Elementarbuch des Verfassers zusammengestellt. Leipzig, Teubner.

— — Griechisches Elementarbuch zunächst nach den Grammatiken von Curtius-Hartel, Koch und Franke-Bamberg bearb. Neue Ausgabe nach den Bestimmungen der preufsischen Lehrpläne vom Jahre 1891. 1. Teil: Das Nomen und das regelm. Verbum auf ω. 2. Doppelauflage. — Ebenda. — 30.

Wetzel, M., Griechisches Lesebuch mit deutschen Übungsstücken für Unter- u. Ober-Tertia. Dritte, mit Rücksicht auf die neuen preufsischen Lehrpläne umgearbeitete Auflage. Freiburg, Herder. — 29.

Winter, Albert, Meletius und Orion. Sonderabdruck aus der Festschrift zur 250jährigen Jubelfeier des Gymnasiums zu St. Maria Magdalena zu Breslau. Breslau, Morgenstern.

Xenophons Hellenika. F. d. Schulgebr. erkl. von Rich. Grosser. 1. Bdchn. Buch I und II. Gotha, Fr. A. Perthes. — 13.
— — Anabasis und Hellenika in Auswahl. Text und Kommentar für den Schulgebrauch herausg. von Fr. G. Sorof. 1. Bdchen. Anabasis, Buch I—IV. Text, nebst einer Einleitung und einem Anhang über das griechische Kriegswesen. Mit einer Karte, mehreren Plänen und erläuternden Abbildungen. Leipzig, Teubner. — 10. 12.
— — Kommentar, nebst einem syntaktischen Anhang. Mit erläuternden Abbildungen. Ebenda. — 14.
— — Hellenika in ausgewählten Abschnitten mit ergänzenden Inhaltsangaben und Anmerkungen. Für den Schulgebr. von Karl Saegert. Paderborn, Ferd. Schöningh. — 10. 12.
— — s. Bünger.

VIII. u. IX. Französisch und Englisch.

NCbl. = Neuphilologisches Centralblatt, herausgegeben von W. Kasten. — FG. = Franco-Gallia, herausgegeben von Kressner. — NS. = Die neueren Sprachen, Zeitschrift für den neusprachlichen Unterricht. Mit dem Beiblatt Phonetische Studien. In Verbindung mit Franz Dörr und Karl Kühn herausgegeben von W. Vietor. (Marburg, Elwert.)

Alge, S., Zur Methodik des französischen Unterrichts. Zugleich ein ausführlicher Kommentar zu des Verf. Leitfaden. St. Gallen, Fehr. — 12.
Augier et Sandeau, Le Gendre de M. Poirier. Herausgegeben von Dr. W. Scheffler. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 33.
Aymeric, Jos., De Leipzic à Constantinople, journal de route 1892. Mit einer Karte = Französ. u. Engl. Schulbibliothek A. Bd. 72. Leipzig, Rengersche Buchhandlung. — 32.
Bauderet, P. et Reinhard, Ph., Cours pratique de langue française à l'usage des écoles allemandes. 2ième édition. Berne, Schmid, Francke & Co. — 23. — Grammaire et lectures françaises à l'usage etc. 3ième partie. 2ième édition. Ebd. — 22.
Bandow, Dr. K., Lehrbuch der englischen Sprache für höhere Unterrichtsanstalten. 6. nach Mafsgabe der Lpl. von 1891 umgearb. Auflage. Elberfeld, Baedeker. — 47. — Lehrbuch der engl. Sprache für kaufmännische und gewerbliche Fortbildungsanstalten usw. Materialien für den ersten Jahreskursus. Ebd. — 47. — Lehrbuch der engl. Sprache usw. III. Teil. Aufgaben zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Englische. 7. nach Mafsgabe der Lpl. und Lehraufg. von 1891 umgearbeitete Auflage. Ebd. — 57. — Charakterbilder aus der Geschichte der englischen Litteratur. Materialien zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Englische. 4. Aufl. Berlin, Simion. — 57.
Banner, Dr. M., Französisches Lese- und Übungsbuch. II. Kursus. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 22.
Barante, Jeanne d'Arc. Mit Anmerkungen von Dr. G. Jaep. Ebd. — 33.
Barnstorff, E. H., Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache. Flensburg, Westphalen. — 47.
Bauer, Englert, Link, Wörterverzeichnis zu: Französisches Lesebuch von B. E. L. München, Oldenbourg. — 41.
Bechtel, A., Über die Grundsätze und die Wege der Verminderung des grammatischen Stoffes im neusprachlichen Unterricht. = ZR. 17, 705—714. — 11. — Die Vereinfachung der französischen Orthographie. = Ebd. 18, 137—140. — 42. — Der Stand der Reform des Sprachunterrichts und die für die österreichische Realschule sich daraus ergebenden Folgerungen. = Ebd. 18, 257—270; 321—343. — 9. — Enseignement par les yeux (Leçons de choses) basé sur les cartes murales d'Edouard Hoelzel. Vienne, Hoelzel.
Becker, Dr. K. und Bahlsen, Dr. L., Questionnaire zu Ulbrichs Elementarbuch der französischen Sprache. Berlin, Gaertner. — 23. — Ergänzungsheft zu O. Ulbrichs Elementarbuch und Schulgrammatik der französ. Sprache. Ebd. — 24.

Benecke, Alb., Schlüssel zu den 146 Übungsstücken zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Französische in der Französischen Schulgrammatik, Ausgabe A, 1. Teil von Alb. Benecke. Potsdam, Stein. (Nur für Lehrer.)
Benecke, A. und d'Hargues, Französisches Lesebuch, Anfangs- und Mittelstufe. 4. revid. Aufl. Ebd. — 41.
Bernard, F., und Stöber, D. E., Vie d'Oberlin. Bearbeitet von H. Bretschneider. = Textausgaben franz. und engl. Schriftsteller. Dresden, Kühtmann. Dazu ein Wörterbuch. — 36.
Beyer, F. und Passy, P., Elementarbuch des gesprochenen Französisch. Beyer. Ergänzungsheft zum Elementarbuch usw. Cöthen, Schulze. — 27.
Bierbaum, Dr. Jul., Lehrbuch der franz. Sprache nach der analytisch-direkten Methode für höhere Schulen. I. Teil. Mit einem Liederanhange. 4. unveränderte Auflage. Leipzig, Roſsberg. — 23. — Lehr- und Lesebuch der engl. Sprache nach der analytisch-direkten Methode für höhere Schulen. II. Teil. Mit einem Plane von London. Ebd. — 48.
Bock, F., Wesentliche Merkmale der verbesserten Sprachunterrichtsmethode. = Pg. Staatsoberrealschule zu Teschen. — 10.
Boerner, Dr. Otto, Lehrbuch der franz. Sprache. 2. Aufl. Leipzig, Teubner. — 25. — Die Hauptregeln der franz. Grammatik. Im Anschluſs an das Lehrbuch. 2. Aufl. Ebd. — 26. — Oberstufe zum Lehrbuch der französischen Sprache. Mit besonderer Berücksichtigung der Übungen im mündlichen und schriftlichen freien Gebrauch der Sprache. Ebda. — 26. — Syntaktischer Anhang zu den Hauptregeln der franz. Grammatik. Wiederholungen und Ergänzungen usw. Ebd. — 29.
Boissier, Cicéron dans la vie publique et privée. Cicéron dans ses relations avec Atticus et Caelius. Münster, Theissing. - 32.
Bouchacourt, Claudine, Les leçons de choses dans l'enseignement des langues vivantes. = RU. 2, 423—427. — 18.
Bretschneider, Oberl. H., Auswahl und Betrieb der französischen Lektüre an Realschulen. = FG. 10, 97—106; 129—135; 149—152. — 15. — Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts an Realschulen. = ZlS. 4, 100—114. — 11.
Breymann, Dr. H. und Moeller, Dr. H., Französisches Übungsbuch. I. Teil: Zur Einübung der Laut-, Schrift- und Wortlehre. Ausgabe B. 3. Aufl. München, Oldenbourg. — 23. — Französisches Elementarbuch. 5. verb. und bedeutend gekürzte Auflage des Elementar-Übungsbuches und der Elementargrammatik. Ausgabe B. Ebda. — 23.
Brunswick, Dr. Alf., Lehrbuch der englischen Sprache. I. Stufe. Berlin, Friedberg & Mode. — 46.
Burhenne, F., Über den Gang des englischen Unterrichts im ersten Schuljahr. (Fortsetzung und Schluſs) = BhS. 9, 147—149; 155—157. — 14.
Burnett, Frances H., Little Lord Fauntleroy für den Schulgebrauch bearbeitet von G. Wolpert. = Französ. und engl. Schulbibliothek A. 77. Leipzig, Renger. — 51.
Camp, Maxime du, Paris, ses organes, ses fonctions et sa vie dans la seconde moitié du 19e siècle. Im Auszuge herausgegeben usw. von Dr. Theod. Engwer. = Schulbibliothek franz. und engl. Prosaschriften. Abt. I, 1. Berlin, Gaertner. — 35.
Cart, Th., De l'enseignement des langues vivantes dans les écoles secondaires de la Suède. = RU. 2, 434—450. — 6.
Ciala, Otto, Französische Schulgrammatik mit Übungs- und Lesestücken. Mittlere Stufe. 4. Aufl. von H. Bihler. Leipzig, Teubner. — 25.
Combe, T., Pauvre Marcel. Ouvrage couronné. Im Auszuge für den Unterricht herausgegeben und mit Anm. vers. von Meta v. Metzsch. Leipzig, Gerhard. — 36.
Conrad, Dr. H., England. Materials for Practice in English Conversation. For the Use of Schools and Private Students. Stuttgart, Metzler. — 56.
Coppée, Fr., Ausgewählte Erzählungen für den Schulgebrauch erklärt von A. Gundlach. Leipzig, Rengersche Buchh. Dazu ein Wörterbuch. — 30.
Corneille, P., Le Cid = Auteurs français. Sammlung der besten Werke der französischen Unterhaltungslitteratur mit deutschen Anmerk. herausgegeben von Dr. Richard Mollweide. 5. Bdch. Straſsburg i. E., Verlagsanstalt. — 33.

Coursier, E. und Rothwell, J. S. S., Neues praktisches Taschenwörterbuch. Französisch-deutsch und deutsch-französisch. 2. verb. und verm. Aufl. Stuttgart, Neff. — 46.
Craik, Mrs., A Hero. A Tale for Boys. Mit deutschen Erklärungen von Dr. O. Dost. Students' Tauchnitz Edition. Leipzig, Tauchnitz. Dazu ein Wörterbuch. — 52.
Crump, William H., English as it is spoken. Being a Series of Familiar Dialogues on various subjects. 10th ed. Berlin, Dümmler. — 58.
Dalen, Prof. Dr. C. van, Grundrifs der Geschichte der englischen Sprache und Litteratur. 8. Aufl. Berlin. Langenscheidt. — 59.
Defoe, Life and surprising Adventures of Robinson Crusoe. Im Auszuge mit Anmerkungen herausg. von Dr. E. Grube. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 53. — Dasselbe für den Schulgebrauch bearbeitet von Karl Foth. = Franz. und Engl. Schulbibliothek A. Bd. 75. Leipzig, Rengersche Buchh. — 51.
Deutschbein, Dr. Karl, Oberstufe des englischen Unterrichts. Zusammenhängende Übungsstücke zur planmäfsigen Erweiterung und Vertiefung der engl. Grammatik für die Oberklassen der Realgymnasien und Oberrealschulen. Cöthen, Schulze. — 48.
Deutschbein und Willenberg, Dr. G., Leitfaden für den engl. Unterricht. Auf Grund der neuen preufs. Lpl. II. Teil: Syntax. Ebda. — 50.
Döhler, Dr. Emil, An Historical Sketch of English Literature. Kurzer Überblick über die Geschichte der Engl. Litteratur. Für den Schulgebrauch. 2. verb. Aufl. Dessau, Baumann. — 59.
Draper, W., Selections from John William Draper's History of the Intellectual Development of Europe. Für den Schulgebrauch ausgewählt und erklärt von H. Löschhorn. = Schulbibliothek franz. und engl. Prosaschriften. Abt. II, Bd. 2. Berlin, Gaertner. — 52.
Dubislav, G. und Boek, P., Kurzgefafstes Lehr- und Übungsbuch der engl. Sprache für höhere Lehranstalten. Nach den Bestimmungen der neuen Lehrpläne bearbeitet. Ebda. — 48. — Elementarbuch der englischen Sprache für höhere Lehranstalten. 4. Aufl. Ebda. — 47. — Schulgrammatik der englischen Sprache. 3. Aufl. Ebda. — 48. — Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Englischen in das Deutsche für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten. Ebda. — 57.
Ducotterd, X. und Mardner, W., Lehrgang der französischen Sprache auf Grund der Anschauung und mit besonderer Berücksichtigung des mündlichen und schriftlichen freien Gedankenausdrucks bearbeitet. I. Teil in 2 Bänden. 3. bezw. 4. Aufl. — 20. — II. Teil. 2. verb. Aufl. — 25. — Dazu Schlüssel für die Hand des Lehrers. Frankfurt a. M., Jügel.
Duisburg, Lehrerkollegium der höheren Mädchenschule zu, Sammlung franz. und engl. Gedichte zum Auswendiglernen. Duisburg, Ewich. — 38.
Dumas, Alex., Napoléon. Zum Schul- und Privatgebrauch herausgegeben von J. Bauer und Th. Link. Mit Karten, Plan und Wörterverzeichnis. München, Lindauer. — 37.
Dunker, W. und Bell, Dr. M., English Academy. Deutsch-englisches Gesprächs-Wörterbuch. Neuester Führer in die moderne englische und amerikanische Umgangssprache. Stettin, Herrcke und Lebeling. — 58.
Duruy, V., Le Siècle de Louis XIV. Histoire de France de 1661 à 1715. Mit Anmerkungen und einem Wörterbuche vers. und zum Gebrauch für höhere Lehranstalten herausgegeben von K. A. Martin Hartmann. 2. verb. Aufl. Berlin, Friedberg & Mode. — 34.
Duruy, G., Biographies d'hommes célèbres des temps anciens et modernes. Zum Schulgebrauch herausgegeben von H. Penner. = Franz. und engl. Schulbibliothek A. Bd. 63. Leipzig, Rengersche Buchh. — 31.
Egal, B., Manuel de la Conversation. Französische Erzählung zur Übung in der Umgangssprache für den Schulgebrauch u. zum Selbstunterricht. 7. Aufl. Berlin, H. W. Müller. — 43.
Egli, G., Wörter für den Unterricht in der französischen Sprache an Sekundarschulen. A. u. d. T. Orell Füfslis Bildersaal für d. Sprachunterricht. 2. Heft. Zürich, Orell Füfsli. — 43.

Einige Bemerkungen zur Neuordnung des höheren Schulwesens in Preufsen. II. Die Übersetzungen aus den Fremdsprachen. = PW. 2, 348—349. — 4.
Ellinger, J., Zu einigen Punkten der Aussprache des Französischen, in denen die Phonetiker von Sachs abweichen. = ZR. 18, 449—457. — 27. — Zur Behandlung der französischen und englischen Litteraturgeschichte an Mittelschulen. = ZR. 18, 1—5. — 18.
Enkel, H., Klähr, Th. u. Steinert, H., Lehrbuch der französischen Sprache. Zwei Teile. Dresden, Huhle. — 23.
Erckmann-Chatrian, Waterloo, Suite d'un Conscrit de 1813. Herausgegeben von H. W. Glabbach. Berlin. Friedberg & Mode. — 34.
Ewing, Julia H., The Brownies and other Tales. Leipzig, Tauchnitz. (Coll. of British Authors vol. 2955.) — Timothy's Shoes, an Idyll of the Wood. and Benjy in Beastland. Mit deutschen Anmerk. von E. Roos. Leipzig, Tauchnitz (Students' Edition). Dazu ein Wörterbuch. — 53. Vgl. auch 51.
Fath, Dr. F., Litterarischer Wegweiser: Französischer Sprachunterricht. = NB. 4, 466—479. — 29 u. 5.
Fénelon, Les Aventures de Télémaque. Mit einer kurzen biographischen Einleitung und mit grammatischen und sachlichen Anmerkungen nebst einem vollständigen Wörterbuche für den Schul- und Privatgebrauch herausgegeben von E. Hoche. 16. verb. Aufl. von F. Dénervaud. Berlin, Friedberg & Mode. — 34.
Fetter, Johann, Französisches Übungsbuch für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. (Exercices. Cours pratique de composition — grammaire.) Des Lehrgangs der französischen Sprache fünfter Teil. Wien, Bermann & Altmann. — 16. 44. — Über die Fortschritte des französischen Unterrichts an den deutsch-österreichischen Realschulen. = NCbl. 7, 263. — 7.
Feuillet, O., Le Roman d'un jeune homme pauvre. Für den Schulgebrauch bearbeitet von Oberl. Dr. Rahn. Mit. Wörterbuch. = Bibliothèque française. Dresden, Kühtmann. — 36.
Filek v. Wittinghausen, Dr. E., Französisches Lesebuch für Bürgerschulen. Mit sprachlichen Bemerkungen und einem vollständigen Wörterbuche. 2. rev. Aufl. Wien, 1892. Hölder. — 40.
Fleischer, G., Hilfsbuch zur Erlernung der französischen Formenlehre. Leipzig, Klinkhardt. — 20.
Flemming. Hilfsmittel für den fremdsprachlichen Anschauungsunterricht. = NS. 1, 510—519; 558—564. — 18.
Gafsner, H., Über Sweets Transkription des kurzen Lautes in Wörtern wie but, come . . . mit a = BbR. 12, 220—222. — 50.
Glanning, Dr. Frd., Lehrbuch der englischen Sprache. Grammatik u. Übungsbuch. I. Teil. Laut- und Formenlehre. 4. Aufl. München, Beck. — 46.
Görlich, Wörterbuch zu dem engl. Lesebuche. Paderborn. Schöningh. — 57.
Gollob, E., Zur Methodik des französischen Unterrichts in den ersten zwei Jahrgängen der Rsch. = Pg. der Staatsoberrealschule zu Olmütz. — 10.
Graf, H., Cours élémentaire de la langue française. Zürich, Höhr & Fäsi. — 21.
Green, J. R., Modern England. Eine Sammlung von Monographieen nach J. R. Greens A Short History of the English People. Zusammengestellt und erläutert von Prof. Dr. K. Bödde ker. = Schulbibl. franz. und engl. Prosaschriften II, 3. Berlin, Gaertner. — 52.
Gurcke, Gottfr., Englisches Elementar-Lesebuch neu bearbeitet und vermehrt von Chr. Lindemann. 21. Aufl. Hamburg, Meifsner. — 18.
Gutersohn, J., Zur Durchführung der Reform des fremdsprachlichen Unterrichts. = SwS. 9, (1892) 201—203; 239—242. — 8.
Halévy, L., L'Abbé Constantin. Für den Schulgebrauch bearbeitet von Dr. Hans Nehry. Mit Wörterbuch. = Bibliothèque française. Dresden, Kühtmann. — 36.
Hartmann, Dr., Der Betrieb der neueren Sprachen auf den deutschen Universitäten und die Anforderungen der Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen Preufsens. = BhS. 9, 163—167; 172—176. — 5.
Hausknecht, Prof. Dr. Emil, The English Student. Lehrbuch zur Einführung in die englische Sprache u. Landeskunde. Berlin, Wiegandt & Grieben. — 55. — The English Reader. Ergänzungsband zu The English Student

Ebda. Beiwort zu The English Student und The English Reader unter Mitwirkung von Arthur Twentyman verf. von Prof. Dr. E. Hausknecht. Ebda. — 56.
Heiner, Dr. W., Elementarbuch der französ. Sprache. Berlin, Wiegandt & Schotte. — 23.
Hengesbach, Zur Aufgabe des Unterrichts im Englischen an höheren Lehranstalten. = NJ. 1893, 184—189. — 15.
d'Hérisson, Journal d'un officier d'ordonnance. Im Auszuge mit Anmerkungen zum Schulgebr. herausgegeben von Oberl. Dr. J. Hengesbach. = Schulbibliothek franz. und engl. Prosaschriften. I, 3. Berlin, Gaertner. — 36. — Dasselbe erklärt von U. Cosack. = Franz. und engl. Schulbibliothek A. Bd. 81. Leipzig, Rengersche Buchh. — 32.
Hoppe, Neusprachlicher Unterricht in Schweden. = NS. 1, 164—166 — 6.
Humbert, C., Molières Avare. = NJ. 1892, 46—59; 90—96. Molières Bourgeois gentilhomme = ebda. 1893, 91—101. — 37.
Jacobs-Brincker-Fick, Lesebuch für den französischen Unterricht. I. Unterstufe. 2. Aufl. II. Mittel- und Oberstufe. 2. Aufl. Hamburg, Besthorn. — 41.
Jaeger, Aus der Praxis des neusprachlichen Unterrichts. = NS. 1, 65 f. — 11.
Jourdan, Beatrice Alsager, An English Girl in France (1786—1792). Taken from Chances and Chances, Stories of the Past and Present. Mit Anmerkungen usw. herausgegeben von Prof. Dr. C. Th. Lion. 2. Aufl. = English Library. Dresden, Kühtmann. — 50.
van de Kamp, Gruppierung der französischen Verben nach dem Präsensstamme zur Wiederholung der Konjugation. Münster, H. Schöningh. — 28.
Kares, Über eine wissenschaftliche Begründung des fremdsprachlichen Lehrverfahrens. = NCbl. 7, 232—236; 258—262. Auch separat. Berlin. Herbig. — 10.
Kasten, Dr. W., Naturwissenschaftliche Abhandlungen (Traités d'Athmosphérologie). Der Revue des Deux Mondes im Auszuge entnommen und für den Schulgebr. erklärt. = Schulbibl. franz. u. engl. Prosaschriften I, 4. Berlin, Gaertner. — 36.
Klapperich, J., Tales and Stories from Modern Writers. = Französ. u. engl. Schulbibl. A. Bd. 76. Leipzig, Renger. — 51.
Klinghardt, Der neue Sprachunterricht im Auslande. = Engl. Stud. 18, 62—92. — 6. 27.
Knebel, Dr. H., Französische Schulgrammatik. 19. Aufl. nach den neuen Lehrplänen und Lehraufgaben bearbeitet von Dr. Herm. Probst und Prof. Dr. Gustav Englich. Leipzig, K. Baedeker. — 24.
Koch, Über einige Stiefkinder der französ. Schulgrammatiken. = BbR. 13, 21—30. — 27.
Koch, Dr. J., Über die neue Methode des neusprachlichen Unterrichts. = NCbl. 7, 263. — 10. — Praktisches Lehrbuch zur Erlernung der englischen Sprache. I. Elementarbuch. Berlin, E. Goldschmidt. — 47. — Kleineres englisches Lesebuch nebst fortlaufenden Fragen, sachlichen und sprachlichen Anmerkungen und einem Wörterverzeichnis. (Mittelstufe für den Unterricht in der engl. Sprache. II. Jahreskursus. 1. Abt.) Berlin 1894, E. Goldschmidt. — 54. — Die wichtigsten syntaktischen Regeln der englischen Sprache nebst Übungsstücken. (Mittelstufe f. d. Unterricht in der engl. Sprache. II. Jahreskursus. 2. Abt.) Ebda. — 48.
Koschwitz, E., Les parlers parisiens. Anthologie phonétique. Paris, Welter. — 27.
Kressner, A., Contes modernes von Daudet, Lemaître, Simon, Gille, Claretie, Bonnetain, Halévy. Wolfenbüttel, Zwissler. — 36.
Krüger, Dr. Gustav, Systematical English-German Vocabulary. Englisch-deutsches Wörterbuch nach Stoffen geordnet für Studierende, Schulen und Selbstunterricht. Berlin, Fontane. — 60.
Kühn, Karl, Kleine französische Schulgrammatik. 2. umgearb. Aufl. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 24. — Französisches Lesebuch. Mittelstufe. Mit 8 Illustrationen und einer Ansicht von Paris. Ebda. — 38.
Lamé-Fleury, Histoire de France de 406—1328. Für den Schulgebrauch bearbeitet von J. Hengesbach. = Franz. und engl. Schulbibliothek A. Bd. 73. Leipzig, Renger. — 31.

Lehmann, J. und Lehmann, Ernst, Lehr- und Lesebuch der franz. Sprache in 6 Stufen. Mannheim, Bensheimer. I. Stufe. 16. Aufl. 21. V. Stufe. 5. Aufl. — 25.

Leitritz, Joh., Paris et ses environs. Mit 12 Abbildungen und 2 Karten. = Franz. und engl. Schulbibliothek A. Bd. 82. Leipzig, Rengersche Buchhandlung. — 32.

Levin, Charles, La Prusse après Jéna. Mit Anmerkungen und Wörterverzeichnis herausg. von Dr. A. Mühlau. = Bibliothèque Française usw. Berlin, Friedberg & Mode. — 34.

Lewin, Dr. H., Die Benutzung kulturhistorischer Bilder im neusprachlichen Unterricht, als Mittel zur Anknüpfung der in den Lehrplänen von 1891 vorgeschriebenen Sprechübungen. = Pg. Rpgm. zu Biebrich. — 58.

Loewe, Dr. Heinr., Lehrgang der franz. Sprache. Teil Ia. Lese-, Sprach- und Lehrstoff. Teil Ib. Übungen, Präparationen u. Wörterverzeichnis für die ersten 2—3 Jahre des franz. Unterrichts. 2. Auflage. Berlin, Friedberg & Mode. — 22. — English Grammar. First Part. Einführung in die englische Sprache. Unterstufe. Dessau, Kahle. — 46. — English Grammar. 2nd Part. Einführung in die englische Sprache auf Grund seines Lesebuchs England and the English Mittelstufe. Dresden, Kühtmann. — 48. — England and the English. Neues engl. Lesebuch für deutsche Schulen. Mittelstufe. Mit Anmerkungen. Dresden, Kühtmann. Wörterbuch dazu. (Unterstufe.) — 57.

Macaulay, Argyle's and Monmouth's Attempts on Scotland and England in 1685. In gekürzter Fassung herausg. von Prof. O. Schmager. Mit einer Orientierungskarte. = Textausgaben franz. u. engl. Schriftsteller. Dresden, Kühtmann. — 51.

Mc Carthy, History of our own Times: The Crimean War. Ausgewählt und erklärt von W. Gebert. = Schulbibliothek franz. und engl. Prosaschr. aus d. neueren Zeit. II. Bd. 6. Berlin, Gaertner. — 52.

Mackarness, A Trap to catch a Sunbeam. Mit Anmerkungen zum Schulgebrauche herausg. von Dr. E. Grube. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 53.

Mager, Geschichte der englischen Litteratur von ihren Anfängen bis zur Gegenwart. Cöthen, Schulze. — 59.

Maler, Ein neues Elementarbuch für den französischen Unterricht am Gymnasium (von Plötz-Kares). = SwS. 10, 30—32. — 21.

Manger, K., Französisches Konjugationsheft. Nürnberg, Kochs Lehrmittelanstalt. — 29.

Mangold, W., Der neue Lehrplan des Französischen am Gymnasium. = ZG. 47 657—666. — 3.

Mann, M. F., Lafontaine als Schulschriftsteller. = Zs. f. franz. Spr. u. Litt. 15, 293—307. — 15.

Masberg, Prof. J., Premier Livre de Lectures en Prose et en Vers. Düsseldorf, Schneider. — 38.

Meffert, Dr. Franz, Übungsbuch zum Übersetzen in das Englische im Anschlufs an die Englische Grammatik. 3. Aufl. Leipzig, Teubner. — 57.

Meyer, R., Über französischen Unterricht. Aus Anlafs der Schrift A. von Rodens: Inwiefern mufs der Sprachunterricht umkehren? = NS. 1, 5—21; 79—100; 143—163; 208—216; 258 267; 319—328; 400—410; 456—465. — 12.

Mignet, Histoire de la Révolution française. Texte abrégé et commenté pour les écoles. Münster, Theissing. (Goebelsche Sammlung 58. Bdch.) — 34.

Müller, H., Wie ist der Unterricht in Französisch und Englisch am deutschen Gymnasium zu gestalten? = SwS. 10 (1893) 145—152. — 1.

Müller, L., Zum fremdsprachlichen Unterricht. = SwS. 10, 51—53. — 21.

Muret, E., Encyklopädisches englisch-deutsches und deutsch-englisches Wörterbuch. Grofse Ausgabe. Berlin, Langenscheidt. — 60.

Nader, Dr. Engelbrecht: Englische Synonyma. = Pg. k. k. Staats-Realsch. im I. Gemeinde-Bezirke Wiens. — 59. — Englische Synonymik im Mittelschulunterricht. = NS. 1, 197—207. — 18.

Oberländer, S., Inwieweit die Schwierigkeiten, die der Aneignung der französischen Orthographie entgegentreten, vermindert werden könnten. = ZR. 18. 65—71. — 41. — Zur Behandlung der französischen Lektüre auf der Mittelstufe. Ebda. 513—517. — 16.

Ohlert, A., Deutsch-Französisches Übungsbuch. Im Anschlufs an die französischen Unterrichtsbücher des Verfassers. Hannover, Meyer. — 44. — Methodische Anleitung zum Unterricht im Französischen. Ebda. — 13.

Perrault, Ch., Contes de ma mère l'oie. = Collection d'auteurs français. Sammlung französ. Schriftsteller für den Schul- und Privatgebrauch herausgegeben von G. van Muyden und L. Rudolph. 4. Serie. 2. Lieferung. 3. Aufl. Altenburg, Pierer. — 37.

Petry, Dr. O., Die wichtigsten Eigentümlichkeiten der englischen Syntax (mit Berücksichtigung des franz. Sprachgebrauchs) nebst zahlreichen Übungsbeispielen zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Englische. 6. nach den preufs. Lpl. umgearb. Aufl. Remscheid, Krumm. — 50.

Plate, H., Lehrgang der englischen Sprache. II. Mittelstufe. Methodisches Lese- und Übungsbuch usw. 54. Aufl. In zeitgemäfser Neubearbeitung. Dresden, Ehlermann. — 47.

Plötz, Dr. Gustav, Elementarbuch. Ausgabe B. Für Gymnasien und Realgymnasien. Berlin, Herbig. Ausgabe A. 3. Auflage. Ebda. Ausgabe C. Für Realschulen und Oberrealschulen. Ebda. -- 19. — Methodisches Lese- und Übungsbuch zur Erlernung der französischen Sprache. II. Teil: Syntax. 3. verb. Aufl. Berlin, Herbig. — 45.

Porchat, J. J., Trois mois sous la neige. Journal d'un jeune habitant du Jura. Im Auszuge mit Anmerkungen herausgeg. von Prof. Dr. C. Th. Lion 9. Aufl. Dresden, Kühtmann. — 36.

Püttmann, Dr. und Rehrmann, Dr., Lehrgang der französischen Sprache. Berlin, Mittler & S. Erster Teil: Französisches Lese- und Übungsbuch für die Oberstufe. Auf Veranlassung der Generalinspektion des Militärerziehungs- und Bildungswesens bearbeitet. Zweiter Teil: Französisches Lese- und Übungsbuch. Unter besonderer Berücksichtigung des Kriegswesens. Auf Veranlassung usw. bearbeitet von Dr. Püttmann. 2. vermehrte Auflage. Berlin, Mittler & Sohn. — 39.

Quiehl, Dr. K., Französische Aussprache und Sprachfertigkeit. Phonetik sowie mündliche und schriftliche Übungen im Klassenunterrichte. Auf Grund von Unterrichtsversuchen dargestellt. 2. umgearb. und vermehrte Auflage. Marburg, Elwert. — 28.

Racine: Britannicus. Mit Einleitung und Anmerkungen herausgegeben von K. A. Martin Hartmann. = Mart. Hartmanns Schulausgaben No. 14. Leipzig, E. A. Seemann. — 34.

Rauch, Prof. Dr. Chr., Répétitions de grammaire française. Französische Repetitionsgrammatik. 2. verb. Auflage. Berlin, Oehmigke. — 29.

Rauschmaier, Dr. Anton, Englisches Vokabularium auf etymologischer Grundlage und mit vereinfachter Aussprachebezeichnung nebst einem Anhang für Mittelschulen und zum Privatgebrauch. München, Oldenbourg. — 59.

Redlich, Prof. A., Die alte und die neue Methode im fremdsprachlichen Unterricht. = JR. 18, 198–203. — 10.

Regel, Dr. E., Französische Aufsätze in Beispielen. = LL. 36, 62—68. — 16.

Reuter, M., Hauptregeln der franz. Grammatik. Ein Repetitorium. 2. umgearb. und verb. Aufl. Stuttgart, J. Roth. — 29.

Ricard, Dr. A., Französisches Lesebuch mit einem vollständigen Wörterverzeichnis. 3. Aufl. Ausgabe f. d. Deutsche Reich. Prag, Neugebauer. — 38. — Livre de Conversation méthodique française pour commençants. Ebda. — 43.

Ricken, Dr. Wilh., Grammatik der franz. Sprache für deutsche Schulen. Berlin, Gronau. — 24. — Übungsbuch zum Übersetzen ins Französische für die mittlere und obere Stufe. Ebda. — 43. — La France — le pays et son peuple. Récits et tableaux du passé et du présent. Ebda. — 40. — Le tour de la France en cinq mois. Nach G. Brunos Le tour de la France par deux enfants für die deutsche Schuljugend bearbeitet. Ebda. — 40.

Rofsmann, Dr. Ph. und Schmidt, Dr. F., Lehrbuch der französischen Sprache auf Grundlage der Anschauung. 3. verm. u. verb. Aufl. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 21.

Sachs, Prof. K., Französisch-deutsches Supplement-Lexikon. Berlin, Langenscheidt. — 46. — Excursions et Voyages. Ausgewählt u. mit Anmerkungen f. d. Schulgeb. herausgegeben. = Schulbibl. franz. u. engl. Prosaschriften. Abt. I. 2. Berlin, Gaertner. — 35.

St. Simon, St. Simons Memoiren im Auszuge mit Einleitung und Anmerkungen herausgeg. von Prof. Ad. Mager. = Mart. Hartmanns Schulausgaben No. 13. Leipzig, E. A. Seemann. — 34.
Sallwürk, E. von, Bedürfen unsere höheren Schulen der Erneuerung? = SBl. 1, 6-7. — 1.
Sandeau. Mademoiselle de la Seiglière. Nouvelle édition. Revue et annotée par F. Fischer. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — Dasselbe erklärt von K. Kaphengst. 2. Aufl. Berlin, Weidmann. — 36.
Sarcey, F., Le Siège de Paris. Impressions et Souvenirs. In gekürzter Fassung herausg. von Dr. J. Hengesbach. Mit Karte von Paris und Umgebung. = Textausgaben franz. und engl. Schriftsteller. Dresden, Kühtmann. Dazu ein Wörterbuch. — 36.
Saure, Dr. H., Englisches Lesebuch für Realgymnasien, Oberrealschulen und verwandte Anstalten nebst Stoffen zur Übung im mündlichen Ausdruck. I. Teil. 2. vermehrte Aufl. Berlin, Herbig. — 54. — Selections from modern English Novelists and Essayists. For School, College, and Home. Junior and senior Part. Ebda. — 54.
Scheibner, F. und Schauerhammer, G., Französisches Lesebuch für die ersten Unterrichtsjahre. Vornehmlich für Realschulen und verwandte Lehranstalten. Leipzig. Teubner. — 39.
Schellhorn, O., Das Wichtigste aus der franz. Grammatik. Jena, Mauke. — 29.
Schiller, H., Das Wörterbuch bei den Prüfungen in fremden Sprachen. = SBl. 1, 81—83. — 5.
Schipper, Prof. Jacob. Über die Stellung und Aufgabe der englischen Philologie an den Mittelschulen Österreichs. = Verhandlungen der 42. Philologenversammlung S. 137—148 und Münchener allg. Ztg. Beilage No. 122. – 6.
Schmarje, Joh. und Barnstorff, E. H., Englisches Lesebuch. Flensburg, Westphalen. — 54.
Schmidt, Dr. H., Die Einübung der französischen Aussprache unter Verwertung eines Liedes. = NS. 1, 501—509. — 28.
Schmitz, Bernhard, Anleitung für Schulen zu den ersten Sprechübungen in der französischen und englischen Sprache. Ein Übungsbuch hauptsächlich für Realschulen usw. 4. Auflage. Leipzig, Koch. — 43.
Schwieker, A., Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache. Hamburg, Meissner. — 47.
Scott, W., Mary Stuart. Aus Tales of a Grandfather. Mit einer Karte. Für den Schulgebrauch erklärt von Arthur Fritzsche. = Franz. u. Engl. Schulbibliothek. A. Bd. 71. Leipzig. Renger. — 51.
Scribe, Le Verre d'Eau. Mit Einleitung, Anmerkungen und einem Anhang herausg. von K. A. Martin Hartmann. Leipzig, E. A. Seemann. — 34.
Scribe et Legouvé, Les Contes de la Reine de Navarre, herausg. von Prof. Chr. Rauch. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 33.
Seeberger, K., Lectures françaises pour les écoles réales. Vienne, Hölder. 1892. - 38. — Grammaire française à l'usage des écoles réales. Ière partie. Ebda. — 23.
Sewell, Anna, Black Beauty. Für den Schulgebrauch bearb. von B. Mühry. (Franz. u. engl. Schulbibl. C. VII.) Leipzig, Renger. — 51.
Shakspere, The Merchant of Venice. Mit Anmerkungen von Dr. E. Penner. 2. Aufl. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 53. — Macbeth. Mit deutschen Erklärungen von Dr. Immanuel Schmidt. Leipzig, Tauchnitz (Students' Series for School, College, and Home No. 37). — 52.
Shindler, Rob., Echo of Spoken English. Second. Part. Glimpses of London. Mit einem vollständigen Wörterbuche von A. Fritzsche. 2. Aufl. Leipzig, Giegler. — 58.
Souvestre. Le Chevrier de Lorraine. Herausg. von Oberl. Dr. Erzgraeber. = Textausgaben franz. u. engl. Schriftsteller. Dresden, Kühtmann. — 36. — Au Coin du Feu. Erklärt von Dr. A. Güth. 3. Aufl. besorgt von Prof. Dr. G. Lücking. Erster Band. Berlin, Weidmann. — 36.
Spill, Über den neu-fremdsprachlichen Unterricht. Hannover, Meyer. — 11.
Staël, Mme. de, De l'Allemagne. = Collection d'auteurs français. Samml. französ. Schriftsteller für den Schul- u. Privatgebrauch herausgegeben von G. van Muyden und L. Rudolph. 4. Serie. 5. u. 6. Lief. 2. Aufl. Altenburg, Pierer. — 37.

Stein, S. J. Ferd., Lehrgang der französischen Sprache. I. Abteilung (Quarta). Aachen. Barth. (Wörterverzeichnis besonders.) — 19.
Steuerwald, Dr. W., Prüfungsaufgaben aus der Hauptprüfung der Lehramtskandidaten für neuere Sprachen in Bayern. Stuttgart. J. Roth. — 45.
Stiehler, Dr. E., Auswahl französischer Gedichte für höhere Lehranstalten zusammengestellt. Altenburg, Pierer. — 37.
Storm, Joh., Französische Sprechübungen. Eine systematische Darstellung der franz. Umgangssprache durch Gespräche des täglichen Lebens, nach der Grammatik geordnet. Deutsche Ausgabe. 2. verb. Aufl. von Joh. Storm und Dr. Lauterbach. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 42.
Strien, Prof. Dr. G., Elementarbuch der franz. Sprache. Ausgabe A. Für lateinlose Schulen. 3. Aufl. Halle, Strien. — 23.
Süpfle, Dr. L., Englische Chrestomathie für Schulen und Privatunterricht. Neu bearbeitet von Dr. J. Wright. 8. Aufl. (Methode Gaspey-Otto-Sauer). Heidelberg. J. Groos. — 53.
S.W., Die Reform in den neueren Sprachen und die Verordnungen für die Reife- und Abschlufsprüfungen. = PW. 2, 181 182. — 4.
Taine, H., Les Origines de la France contemporaine. Für den Schulgebrauch ausgewählt von Otto Hoffmann. 2. vermehrte Aufl. = Franz. u. engl. Schulbibliothek. A. Bd. 57. Leipzig. Renger. — 32.
Teichmann, Bernh. Praktische Methode. Englisch. Eine sichere Anleitung zum wirklichen Sprechen der englischen Sprache. 2. vervollkommnete Aufl. Erfurt, Güther.
Tendering, F., Kurzgefafstes Lehrbuch der englischen Sprache. 4. Aufl. Berlin, Gaertner. — 47.
Theuriet, A., La princesse verte. Für den Schulgebrauch bearb. von Ludw. E. Rolfs. = Franz. u. engl. Schulbibl. A. Bd. 78. Les enchantements de la forêt (Auswahl). Für den Schulgebr. bearb. von Ludw. Rolfs. = Bd. 80. Ausgewählte Erzählungen. Für den Schulgebrauch erklärt von Ad. Gundlach. = Bd. 79. Leipzig, Renger. — 31.
Thienel, Joseph, Fremdsprachlicher Unterricht auf Grundlage der Anschauung und das Lehrbuch von Rofsmann und Schmidt. = LL. 34, 107—111. — 21.
Thiers, Expédition d'Egypte. Im Auszuge mit Anmerkungen von Dr. E. Grube Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 33.
Töpffer. Rodolphe. Drei Erzählungen aus Nouvelles Genevoises. Mit Anmerkungen herausg. von Dr. K. Bandow. Ebda. — 33.
Tournier, E.. Recueil de Contes et Récits pour la Jeunesse. Mit Anmerkungen zum Gebrauch in Mittelklassen herausg. II. u. III. Bändchen. Ebda. — 32.
Towers-Clark. E., Die vier Jahreszeiten für die englische Konversationsstunde. nach Hölzels Bildertafeln bearbeitet. 4 Hefte. Giefsen, Roth. Vgl. Archiv 92. 435.
Tyndall, John, Fragments of Science. Ausgewählt und für den Schulgebrauch erklärt von Dr. W. Elsässer und Dr. P. Mann. = Schulbibliothek franz. und engl. Prosaschriften. Abt. II, 1. Berlin, Gaertner. — 52.
Ulbrich, O., Schulgrammatik der französischen Sprache für höhere Lehranstalten. 5. Aufl. Berlin, Gaertner. — 24. — Elementarbuch der französischen Sprache. 9. u. 10. Aufl. Ebda. — 23. — Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Französische u. s. w. 5. Aufl. Ebda. — 44. — Kurzgefafste Französische Schulgrammatik für höhere Lehranstalten. 1894. Ebda. — 25.
Ulrich, Dr. W., Über die französischen Neu-Romantiker und den Wert ihrer Schriften für die deutsche Schule. = BhS. 10. 28—30. — 14.
Verhandlungen des 5. allgemeinen deutschen Neuphilologentages am 6. 7. 8. und 9. Juni 1892 zu Berlin. Herausgegeben von dem Vorstande der Versammlung. Hannover, Meyer.
Vietor, Wilh., Deutsche Lauttafel (System Vietor). Mit Erklärungen und Beispielen. Deutsch. englisch. französisch. Gröfse der Tafel 70:87 cm. Mit dreifarbigem Druck. Englische Lauttafel usw. Französische Lauttafel usw. Marburg, Elwert. — 27.
Vietor W. und Dörr, F., Englisches Lesebuch. Unterstufe. 3. Aufl. Leipzig, Teubner. — 54. — Englische Schulgrammatik. I. Teil: Laut- und Wortlehre. 2. Aufl. der Englischen Schulgrammatik von Wilh. Vietor. I. Teil: Formenlehre. Leipzig, Teubner. — 49.

Vigny, Alf. de, La Canne de Jonc et Le Cachet Rouge. Für den Schulgebr. erklärt von W. Kasten. = Franz. u. Engl. Schulbibliothek. A. Bd. 74. Leipzig, Rengersche Buchhandlung. — 31. — Cinq Mars. Für den Schulgebrauch bearbeitet und erklärt von Gust. Strien. = Franz. und Engl. Schulbibl. A. Bd. 70. Ebda. — 31.

Voltaire, Histoire de Charles XII. Auszug in einem Bde. von Prof. O. Ritter. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 33. — Dasselbe erklärt von Prof. E. Pfundheller. Berlin, Weidmann. — 37.

Walther, Erwin, Französisches Vokabelbuch für die mittleren und oberen Klassen der Mittelschulen. 4. gänzl. umgearb. Aufl. Ansbach, Brügel & Sohn. — 45.

Weick, Josephine, Causeries pour les Enfants. Ein Hilfsbuch für die Mittelstufe des französischen Unterrichtes an weiblichen Lehranstalten. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 43.

Weizenböck, G., Lehrbuch der französischen Sprache. I. Teil. 1892. Wien, Tempsky. -- 19.

Wendt, Otto, Encyklopädie des englischen Unterrichts. Methodik und Hilfsmittel für Studierende und Lehrer der engl. Sprache. Hannover, Meyer. — 61.

Wershoven, Dr. F. J., Lese- und Lehrbuch der französischen Sprache für die Unterstufe. II. Teil. Cöthen, Schulze. — 20. — Récits et Biographies historiques. Für den Schulgebrauch zusammengestellt. Ebda. — 37.

Wilke, Dr. Edm., Einführung in die englische Sprache. Anhang für höhere Bürgerschulen, Fortbildungsschulen, Gewerbeschulen etc. Leipzig, Reifsner. (Dient lediglich praktischen, besonders kaufmännischen Zwecken.)

Wingerath, Hubert H., Choix de Lectures françaises à l'usage des écoles secondaires. Deuxième partie: Classes moyennes. 5ième éd. Cologne, DuMont-Schauberg. Notes pour servir à la deuxième partie du Choix etc. Separat. — 38.

Würzner, A., Realien und Bilder im neusprachlichen Unterricht. = Msch. 7, 300—313. NS. 1, 245—257. — 17.

Wychgram. Choix de Nouvelles modernes. I. bis III. Bdch. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 33.

Zangré, C. de, Französische Gespräche für den Unterricht. Hamburg, Verlagsanstalt. (Nicht für höhere Schulen.)

Zimmermann, Dr. J. W., Kurze englische Leselehre für vorgeschrittene Schüler. Ein methodisches Hilfsbuch zur Klärung und Förderung der Leistungen in der Aussprache des Englischen. Leipzig, R. Richter. — 49.

X. Geschichte.

Abée, V., Die Fuldaer Wahlstreitigkeiten im 12. Jahrhundert und Abt Markward I. Separatabdruck aus dem Jahrb. des Ver. f. Orts- und Heimatskunde in der Grafsch. Mark. VI. Jahrg. 2. Aufl. Kassel, Hühn.

— — Die Namen der Verwandten und Geschlechtsgenossen in den Urkunden des Klosters Fulda. Ebda.

Ahlheim, Dr. A., Zur Stoffauswahl in Obersekunda. = LL. Heft 31. S. 66—79. — 3.

Albers, J. H., Lebensbilder aus der deutschen Götter- und Heldensage. Ein Lehr- und Lesebuch für Schule und Haus. 2. Aufl. Metz, Lang.

Andrä, J. C., Grundrifs der Weltgeschichte. Ausgabe für Lehrerbildungs-Anstalten. Nach der von L. Sevin besorgten Ausgabe für Real- u. Bürgerschulen bearbeitet von Seminar-Oberl. K. Ernst. 1. Teil. Das Altertum. Mit 5 Geschichtskarten und 4 Bildertafeln. Leipzig, Voigtländer. — 40.

Annegarns Weltgeschichte in 8 Bänden. 6. Aufl., neu bearbeitet und bis zur Gegenwart ergänzt. 8. Bd. Münster in W., Theissing. — 70.

Asbach, Dir. Dr. J., s. Direktorenversammlung.

Auswahl von Geschichtszahlen. 2. Aufl. Schneeberg, Goedsche. — 49.

Auswahl der im Gymnasium zu Stendal zu erlernenden Geschichtszahlen. = Pg. Stendal. Franzen & Grofse. — 50.

Baumgarten, F., Altes und Neues aus Griechenland. = Sammlung von Vorträgen, gehalten im Mannheimer Altertumsverein. 4. Serie. 1. Mannheim, Löffler. — 74.

Bekanntmachung, die Lehr- und Prüfungsordnung für die sächsischen Gymnasien betreffend; vom 28. Jan. 1893. Dresden, Meinhold & Söhne. — 1.

Bellardi, P., Königin Luise, ihr Leben und ihr Andenken in Berlin. Mit einer Abbildung des Luisendenkmals im Tiergarten. Berlin, Plahn. — 80.

Beyschlag, W., Der grofse Kurfürst als evangelischer Charakter. Halle, Strien. — 80.

Biedermann, Prof. Dr. K., Inwieweit und wie hat der Geschichtsunterricht als Vorbereitung zu dienen zur Teilnahme an den Aufgaben, welche das öffentliche Leben der Gegenwart an jeden Gebildeten stellt? Wiesbaden, Bergmann. — s. Dr. Gernandt in HG. S. 60—61. — 11.

Blum, H., Auf dem Wege zur deutschen Einheit. Erinnerungen und Aufzeichnungen eines Mitkämpfers aus den Jahren 1867 bis 1870. 1. und 2. Band. Jena, Costenoble. — 79.

Böckel, Prof. Dr., Die erste griechische Studienreise badischer Schulmänner. = SwS. S. 143 ff. 172—176. 230—239. — 5.

Bornhak, F., Anna Amalia, Herzogin von Sachsen-Weimar-Eisenach, die Begründerin der klassischen Zeit Weimars. Nebst Anhang: Briefwechsel Anna Amalias mit Friedrich dem Grofsen. Mit 2 Porträts und einem Faksimile. Berlin, Fontane. 1892. — 86.

Borrmann, R., Leitfaden der Entwickelungsgeschichte Berlins von seiner Gründung bis in die Neuzeit. Mit einem Plane in Farbendruck zur Darstellung der wichtigsten Entwickelungsperioden, sowie zwei Faksimiles des ältesten Grundrisses und der ältesten Ansicht der Stadt. Berlin, D. Reimer. — 64.

— — Wandplan der Entwickelungsgeschichte Berlins auf Grund des Sineckschen Planes gezeichnet. 4 Blätter. Mafsstab 1 : 10 000. Ebda. — 63.

Botschaft, Allerhöchste, Sr. Majestät Kaiser Wilhelms I vom 17. Nov. 1881. Berlin, v. Decker.

Bracht, Th., Ernstes und Heiteres aus dem Kriegsjahre 1870/71. Halle 1892, Waisenhaus. — 80.

Brettschneider, H., Hilfsbuch für den Unterricht in der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Teil II. Vom Beginn christlicher Kultur bis zum Westfälischen Frieden. (Lehraufgabe der Unterprima.) Halle, Waisenhaus. — 46.

Brünnert, G., Geschichtstabellen für die mittleren und oberen Klassen von Gymnasien. 2., nach den Lehrplänen von 1891 umgearb. Auflage. Erfurt, Bartholomäus. — 51.

Brustbilder, Zehn, berühmter Männer und Frauen in Lebensgröfse. (66/53 cm Bildfläche 50/40 cm.) Herausgegeben von F. E. Wachsmuth. 1. Serie. März 1892. 1. Der grofse Kurfürst. 2. Friedrich der Grofse. 3. Friedrich Wilhelm III. 4. Die Königin Luise. 5. Kaiser Friedrich III. 2. Serie. Herbst 1892. 1. Friedrich Wilhelm I. 2. Blücher. 3. Kaiser Wilhelm I. 4. Bismarck. 5. Moltke. Leipzig, Wachsmuth. — 68.

Buschmann, J., Sagen und Geschichten für den ersten Geschichtsunterricht. 3. Teil. Erzählungen aus der preufsischen Geschichte. 2. Aufl. Paderborn, Schöningh. — 34.

Bufsler, W., Preufsische Feldherren und Helden. Kurzgefafste Lebensbilder sämtlicher Heerführer, deren Namen preufsische Regimenter tragen. 2. Band. Gotha, Schloefsmann. — 81.

Christensen, H., Grundrifs der Geschichte. 1. Teil: Das Altertum. Mit 74 Abbildungen und 4 Karten in Farbendruck. 2. Bearbeitung. Leipzig, Hirt & Sohn. — 40.

Cybulski, St., Tabulae, quibus antiquitates Graecae et Romanae illustrantur. Tab. I. Verteidigungs- und Angriffswaffen der alten Griechen. M. 4. — II. Die griechischen Krieger. — V. Die römischen Verteidigungs- und Angriffswaffen. — VI. u. VII. Die römischen Soldaten, Blatt I u. II. — Tab. VIII. Castra Romana. — Tab. XI. Das römische Haus. — XII. u. XIII. Das griechische Theater. — XIV. Plan der Stadt Athen. Doppelblatt 80/120 cm. Leipzig, Koehler Barsort. — 64.

Dietsch, R., Abrifs der Brandenburgisch-preufsischen Geschichte. Neu bearb. von M. Hoffmann. 2. Ausgabe. Mit Anhang: Die Entwicklung des deutschen Reiches und der europäischen Politik von 1871—1888 im Überblick von G. Richter. Leipzig, Teubner. — 47.

Direktorenversammlung, fünfte rheinische. Umfang, Verteilung und Methode der durch die neuen Lehrpläne geforderten Belehrungen über unsere gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung. Bericht von Gymnasialdirektor Dr. Asbach. S. 97—183. Gegenbericht von Gymnasialdirektor Dr. Zietzschmann. S. 183—202. Verhandlungen S. 236—250. — Die angenommenen Thesen auch in PW. S. 297 f. — 26—30.

Dittmar, G., Geschichte des deutschen Volkes. III. Bd., vollendet und herausgegeben von E. Stutzer. Heidelberg, Winter. — 76.

Dove, Prof. Dr. A., s. Versammlung deutscher Historiker.

Einhard. Das Leben Karls des Grofsen. Übersetzt und erläutert von H. Althof. = Bibl. der Gesamtlitteratur des In- und Auslandes. No. 723. — 53.

Elpons, P. v., Der Krieg von 1870/71. Amtliche Depeschen vom Kriegsschauplatze mit erläuterndem Text und noch unbekannten französischen Depeschen. Mit 16 Abbildungen, 4 Festungsplänen u. 1 Übersichtskarte. Berlin, Funcke & Naeter. — 55.

— — Tagebuch des deutsch-französischen Krieges 1870/71. In Zeitungsberichten aus jenen Jahren. In 50 Lieferungen. Lief. 1—5. Saarbrücken, Klingebeil. — 55.

Erdmannsdörffer, B., Deutsche Geschichte vom westfälischen Frieden bis zum Regierungsantritt Friedrichs des Grofsen 1648—1740. I. 1892. II. 1893. Berlin, Grote. = W. Oncken, Allgemeine Geschichte in Einzeldarstellungen. III, 7. — 69.

Erlafs des preufsischen Kultusministers, die Prüfung in der Geschichte betr. = PA. S. 50—52. ZR. S. 212—213. — 7.

Erlafs des österreichischen Ministers für Kultus und Unterricht vom 24. Mai 1892, Z. 11 372, an sämtliche k. k. Landesschulbehörden, mit welcher der Lehrplan und die Instruktion für den Unterricht in Geographie und Geschichte ... am Untergymnasium abgeändert wird. = PA. S. 363—371. — 19.

Erlafs des österr. Min. für Kultus usw. vom 24. Mai 1892, Z. 11 373, an sämtliche k. k. Landesschulbehörden, betreffend Abänderungen des Lehrplanes und der Instruktion für den Unterricht in Geographie und Geschichte .... am Untergymnasium. = PA. S. 378—384. — 19.

Erlafs des k. k. Ministers für Kultus und Unterr. vom 1. März 1892 (Z. 23 250), Stipendien zu Studienreisen betreffend. = Msch. S. 314—316. — 6.

Ernst, K., Geschichtsbilder. Nach den Erzählungen aus der Weltgeschichte von J. C. Andrae. Ausgabe A. Für evang. Schulen. Mit 8 Geschichtskarten, 6 Bildern zur Kulturgeschichte und einem Anhange: Landes- (Provinzial-) Geschichte. Leipzig 1894, Voigtländer. — 40.

F.—, Ketzerische Bemerkungen zum Geschichtsunterricht, insbesondere zum Unterricht in der altrömischen Geschichte. = PW. S. 321—323.

Fechner, Prof. Dr. H., Grundrifs der Weltgeschichte für die oberen Klassen preufsischer höherer Lehranstalten. I. Teil: Altertum (bis 476). (Lehraufgabe der Obersekunda) — 41. — II. Teil: Mittelalter und erste Periode der Neuzeit 476—1648. (Lehraufgabe der Unterprima.) — 45. — III. Teil: Neuzeit 1648—1888. (Lehraufgabe der Oberprima.) — 48. Berlin, Hertz.

Ferienkursus, Archäologischer, für Lehrer an höheren Schulen. Berlin 20.—28. April 1892. = PW. S. 30. — Der vierte archäologische Ferienkursus in Berlin 5.—13. April 1893. = PW. S. 251—253. 260—261. — Archäologischer Ferienkursus für das Königreich Sachsen. 4. u. 5. April 1893 in Dresden. = PW. S. 166. — 5.

Fischer, Prof. E., Bemerkungen über die Berücksichtigung der bildenden Kunst im Gymnasialunterrichte. = Pg. Gym. Mörs 1892. — 18.

Fischer, Dir. Dr. K., Staats-, Wirtschafts- und Sozialpolitik auf höheren Lehranstalten. Ein Entwurf. = Pg. Rgym. Wiesbaden. 1892. — 23.

— — Grundzüge einer Sozialpädagogik und Sozialpolitik. Eisenach 1892, Wilckens. — 56.

Flathe, Th., Deutsche Reden. Denkmäler zur vaterländischen Geschichte des 19. Jahrhunderts. Leipzig. v. Biedermann. 1. Lieferung. — 55.

Fonck, Fr., und Kunz, H., Ein Beitrag zur Kenntnis der Steinzeit im mittleren Chile. (Separatabdr. aus den Verhandlungen des deutschen wissenschaftlichen Vereins zu Santiago. II. Bd. 5. und 6. Heft) Berlin, Friedländer & Sohn i. K.

Freytag, E. R., Historische Volkslieder des sächsischen Heeres. Aus fliegenden Blättern, handschriftlichen Quellen, Liedersammlungen und dem Volksmunde gesammelt und herausgegeben. Dresden, Druckerei Glöss. 1892. — 55.

Fries, Dir. Dr. W., Bemerkungen zu dem neuen preufsischen Lehrplane für den lateinischen Unterricht. = LL. 34. Heft. S. 1—35. 35. Heft. S. 1—22. — 4.

Froböse, Oberl. Dr. J., Bedenken gegen den neuen preufsischen Lehrplan der Geschichte. = ZG. S. 65—76. — 2. 7.

Froehlich, Fr., Lebensbilder berühmter Feldherren des Altertums zum Schul- und Privatgebrauch. I. Die Römer. Erstes Heft. 1. Feldherrntum im alten Rom. 2 Gnäus Pompejus. 3. Quintus Sertorius. (Mit dem Porträt des Pompejus.) Zürich. Schulthess. 1894. — 75.

Gehring, A., Geschichtstabellen. Im Anschlusse an das „Histor. Hilfsbuch für die oberen Klassen der Gymnasien und Realschulen von W. Herbst. 6. Aufl. Wiesbaden 1892. Kunze. — 50.

Geschichte, Die alte, von der alten Geschichte. Abdruck aus den Grenzboten 1892. No. 52. = PA S. 300—307. — 7.

Geschichtschr. der deutschen Vorzeit. 2. Gesamtausg. Bd. 16. Kaiser Karls Leben von Einhard, übersetzt von O. Abel. 3. Auflage, bearbeitet von W. Wattenbach — Bd. 42. Die Chronik Herimanns von Reichenau. Nach der Ausgabe der Monumenta Germaniae übers. von K. Nobbe. 2. Auflage, durchgesehen v. W. Wattenbach. — Bd. 43. Die Jahrbücher des Lambert von Hersfeld, übersetzt von J. C. M. Laurent, mit einem Vorworte von J. M. Lappenberg. 2. Auflage, neu bearbeitet von W. Wattenbach. — Bd. 44. Adams v. Bremen Hamburgische Kirchengeschichte, übersetzt von J. C. M. Laurent. Mit einem Vorworte von J. M. Lappenberg. 2. Aufl., neu bearb. von W. Wattenbach. — Bd. 45. Brunos Buch vom Sächsischen Kriege, übersetzt v. W. Wattenbach. 2. Aufl. — Bd. 46. Die gröfseren Jahrbücher v. Altaich, übers. v. L. Weiland. 2. Aufl. — Bd. 47. Bertholds Fortsetzung der Chronik Hermanns von Reichenau, übersetzt von G. Grandaur. — Bd. 48. Die Chronik Bernolds von St. Blasien, übersetzt von E. Winkelmann. 2. Aufl. Neu bearbeitet von W. Wattenbach. — Bd. 49. Die Jahrbücher von Augsburg, übersetzt von G. Grandaur. — Bd. 50. Das Leben Kaiser Heinrichs des Vierten, übers. von Ph. Jaffé. 2. Aufl., neu bearbeitet von W. Wattenbach. — Bd. 51. Die Chronik des Ekkehard von Aura, übers. von W. Pflüger. — Bd. 52. Chronik von Sanct Peter zu Erfurt 1100—1215, übersetzt von G. Grandaur. Neu eingeleitet von W. Wattenbach. — Bd. 53. Die Jahrbücher v. Hildesheim, übers. von E. Winkelmann. 2. Auflage, neu bearbeitet v. W. Wattenbach. Leipzig. Dyk. — 53—55.

Geyer, A., Preufsens Helden in den Befreiungskriegen. I. Blücher. — II. Gneisenau. Gotha, Schloefsmann. — 81.

Gilles, Prof. J., Der volkswirtschaftliche Unterricht auf höheren Schulen. = Pg. Gym. Essen. — 24.

Golling, J., Die Studienreisen österreichischer Lehrer nach Italien und Griechenland. = Gym. S. 345—350. — 6.

Grafshof, M., Das historische Pensum der Unter-Prima in tabellarischer Form. Linden, Wengler. = Pg. des Augusta-Viktoria-Gym. zu Linden. — 51.

Grumme, Dir. Dr. A., Einige Bemerkungen über die neuen preufsischen Lehrpläne für den Unterricht des Gymnasiums in den alten Sprachen und der alten Geschichte. Gera, Hofmann. — 2.

Guhl und Koner, Leben der Griechen und Römer. 6. vollständig neu bearbeitete Auflage herausgeg. von Rich. Engelmann. Berlin. Weidmann. — 73.

Guhrauer, Dir. Dr. H., Bemerkungen zum Kunstunterrichte auf dem Gymnasium. = Pg. Gym. Wittenberg. 1891. — 18.

Hachtmann, Dr. C., Bericht über den vom 7. bis 15. Juni 1892 in Bonn und Trier abgehaltenen Ferienkursus. = BhS. S. 13—16. 21—24. — 5.

Halévy, L., Erinnerungen aus dem Kriege 1870/71. Nach französischen Tagebüchern. 2. Auflage. Deutsche autorisierte Übersetzung von H. Altona. Braunschweig, Salle 1892. — 80.

Hamdorf, G., Erinnerungen und Eindrücke aus einem deutschen Gymnasium. Nach O. Hoppes gleichnamigem Aufsatze in Nordisk tidskrift för vetenskap, konst och industri. = NJ. II. Abt. S. 171—183. — 4.

Hannak, Em., Lehrbuch der Gesch. des Mittelalters. Für die unteren Klassen der Mittelschulen. Mit 37 in den Text gedruckten Abbildungen. Wien, Hölder. — 37.

— — Lehrbuch der Geschichte des Mittelalters für Oberklassen der Mittelschulen. 4. unveränderte Auflage. Wien, Hölder. — 45.

— — Österreichische Vaterlandskunde für die unteren Klassen der Mittelschulen. (Geographie der österreichisch-ungarischen Monarchie). 10., den Anforderungen der hohen Ministerialordnung vom 24. Mai 1892 Z. 11372 entsprechend umgearbeitete Auflage. Mit 18 Abbildungen. Wien, Hölder. — 39.

— — Österreichische Vaterlandskunde. Für die oberen Klassen der Mittelschulen. 10. verbesserte Aufl. Wien, Hölder. — 49.

Hell, A., Über die historischen Beinamen im Geschichtsunterrichte. = Pg. k. k. Staats-Untergymnasium Smichow 1891. — s. J. Loserth in ZöG. S. 280 f. — 16.

Hellwig, L., Grundrifs der Lauenburgischen Geschichte zum Haus- und Schulgebrauch. 2. Auflage. Ratzeburg, Schmidt. 1892. — 81.

Henke, Dir. Dr. O., Über Umfang, Verteilung und Methode der durch die Lehrpläne vom 6. Januar 1892 geforderten Belehrungen über unsere gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwickelung. Ein Gutachten. = BhS. X. Jg. S. 9—11. 17—20. 25—28. — 22.

Henne am Rhyn, O., Geschichte des Rittertums. Leipzig, Friesenhahn. — 85.

Herrlich, S., Grundrifs der Mythologie der Griechen zunächst für die unteren Klassen höherer Lehranstalten. 2. Auflage. Leipzig. Reichardt. — 34.

Herzog, H., Erzählungen aus der Schweizergeschichte. Mit einem Vorwort von A. Keller. 5. vermehrte Auflage. Mit Bildern und Porträts. Aarau, Sauerländer & Co. — 84.

Heymann, Th., und Uebel, A., Geschichtsunterricht und Gesellschaftskunde. (F. W. Dörpfeld, Rektor, Die Gesellschaftskunde, eine notwendige Ergänzung des Geschichtsunterrichts. Begleitwort zur 3. Auflage des „Repetitoriums der Gesellschaftskunde". Gütersloh, 1890, Bertelsmann). = NB. S. 310—315 und S. 353—360.

— — Aus vergangenen Tagen. Kommentar zu Ad. Lehmanns Kulturgeschichtlichen Bildern. 2. Aufl. Heft 1—3. Leipzig 1891. 93. 94. Wachsmuth. — 67.

Hilgard, Prof. Dr. A., Die griechische Studienreise badischer Philologen. = HG. III. Jg. (1892). S. 114—120. 141—146. 188—195. — 5.

Hornemann, Oberl. F., Besprechung von A. Wittnebens „Tafelförmigem Leitfaden." = NJ. II. Abt. S. 429—436. — 16. 19.

Hübner, Rektor M., Der erste Geschichtsunterricht. Hilfsbuch für den ersten Unterricht in der Geschichte. Mit Berücksichtigung des kaiserlichen Erlasses vom 1. Mai 1889 und der Lehrpläne der königlichen Regierungen. Ausgabe B in fortschreitender (progressiver) Darstellung. Breslau, Goerlich. — 34.

— — Maiglöckchen, Veilchen und Kornblumen. Erzählungen u. Schilderungen aus dem Leben unseres Kaiserhauses. I. Band. Maiglöckchen. Kaiser Wilhelm II und Kaiserin Augusta Viktoria. — II. Bd. Veilchen. Kaiser Friedrich und Kaiserin Viktoria. 2. Auflage. — III. Band. Kornblumen. Kaiser Wilhelm I und Kaiserin Augusta. 2. Auflage. Breslau, ebenda. — 34.

Hülsen, Ch., Forum Romanum. Roma 1892. 3 Blätter in Querfolio. Libreria Spithöver. — 67.

Hüser, B., Beiträge zur Volkskunde. = Pg. Gym. Brilon. — 84.

Jaenicke, H., Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 1. Teil. (Für die Obersekunda.) Das Altertum. Mit einer Zeittafel. 2. Auflage. Breslau, Trewendt. — 44.

Jaenicke, H., und Haehnel, G., Hilfsbuch für die Geschichtserzählungen in Sexta und Quinta. Im Anschlufs an die geschichtlichen Lehrbücher von Jaenicke. Berlin, Weidmann. — 30.

Ihm, Dr. G., Der neue Lehrplan für die Gymnasien des Grofsherzogtums Hessen. = Gm. S. 237–240. — 2.
Ihne, W., Römische Geschichte. 1. Bd. Von der Gründung Roms bis zum ersten punischen Kriege. 2. Aufl. Leipzig, Engelmann. — 72.
Ilg, A., Kunstgeschichtliche Charakterbilder aus Österreich-Ungarn. Unter Mitwirkung von M. Hoernes. R. Ritter v. Schneider, J. Strzygowski, J. Neuwirth, H. Zimmermann, A. Nossig herausg. Mit 102 Originalzeichnungen. Prag, Tempsky. — 18.
Instruktion für die Studienreisen von Lehrpersonen an österreichischen Mittelschulen nach Italien und Griechenland. = HG. S. 79–80. — 6.
Joseph, D., Die Paläste des Homerischen Epos mit Rücksicht auf die Ausgrabungen Heinrich Schliemanns. Mit 1 Taf. Berlin, Siemens. — 74.
Junge, Dir. Prof. Dr. Fr., Quellen und Hilfsmittel zur deutschen Geschichte. Eine Ergänzung zu David Müllers Geschichte des deutschen Volkes. = Pg. Magdeburg. — Als Sonderausgabe Berlin. Vahlen. — 13.
— — Geschichtsrepetitionen für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 2. Aufl. Ebda. — 51.
Kampen, A. v., Justus Perthesscher Atlas antiquus. Taschenatlas der alten Welt. 24 kolorierte Karten in Kupferstich mit Namenverzeichnis. Gotha, J. Perthes. — 59.
Kauffmann, F., Deutsche Mythologie (Sammlung Göschen). 2. Aufl. Stuttgart, Göschen. — 34.
Kaufmann, Prof. Dr. G., s. Versammlung deutscher Historiker.
Kemmer, O., Arminius. Auf Grund der Quellen dargestellt. Leipzig, Duncker & Humblot. — 77.
Klee, G., Bilder aus der älteren deutschen Geschichte. 3. Reihe: Die Langobarden und das merowingische Frankenreich. Gütersloh, Bertelsmann. 1892. — 78.
Klein, S., Lehrbuch der Weltgeschichte für Schulen. 8. Aufl. Freiburg, Herder. — 40.
Kleinpaul, R., Das Mittelalter. Bilder aus dem Leben und Treiben aller Stände in Europa. Unter Zugrundelegung der Werke von P. Lacroix her. Mit ca. 500 Illustrationen und verschiedenen Farbendrucken. Leipzig, Schmidt & Günther. In ca. 25 Lieferungen. Lfg. 1–6. — 84.
Kleinschmidt, A., Geschichte des Königreichs Westfalen. = Gesch. d. europ. Staaten, herausg. v. Heeren, Ukert u. Giesebrecht. 54. Lfg. 1. Abt. Gotha, Fr. A. Perthes. — 83.
Königstädtisches Realgymnasium in Berlin. Entwurf zu einem Lehrplane. 6. Geschichte. = Pg. — 12.
Kopp, W., Griechische Staatsaltertümer für höhere Lehranstalten und zum Selbststudium. 2. Aufl., besorgt von V. Thumser. Berlin, Springer. — 72.
Koser, R., König Friedrich der Grofse. Bd. I. = Bibliothek deutscher Geschichte. herausg. von H. v. Zwiedineck-Südenhorst. Abt. XVIII. Stuttgart. Cotta. — 81.
Künzel, H., Grofsherzogtum Hessen. Lebensbilder aus Vergangenheit und Gegenwart. 2. Aufl. von Prof. Fr. Soldan. Giefsen, Roth. — 82.
Lange, Fr., Vom deutschen Reiche zum deutschen Vaterlande. = Sammlung deutscher Schriften. 8. Berlin, Lüstenöder. (Antisemitisch tendenziös, also für Schulbibliotheken nicht zu empfehlen.)
Lange, Dr. K., Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend. Darmstadt, Bergsträfser. — 18.
Lechner, Dr. K., Die Stellung der Geschichte an den österreichischen Gymnasien in der Theresianischen Epoche. = Msch. S. 185–188. — 20.
Lehrpläne der Gymnasien in Preufsen, Bayern, Sachsen, Württemberg. Zusammengestellt in HG. III. Jg. (1892). S. 1–25. — 1.
Lehrpläne (neue) für die Gymnasien im Grofsherzogtum Sachsen-Weimar, im Herzogtum Anhalt und in der Freien Stadt Hamburg. = HG. S. 76–79. — 1a.
Lehrplan für die Gymnasien des Grofsherzogtums Hessen. Darmstadt, Jonghaus. — 2.
Lehrplan für die Realgymnasien des Grofsherzogtums Hessen. Ebda. — 2.
Lohmeyer, Wandbilder für den geschichtlichen Unterricht. Serie III zu 4 Bl. in Öldruck. Imp.-Fol. Berlin, Troitzsch.

Luckenbach, H., Abbildungen zur alten Geschichte für die oberen Klassen der höheren Lehranstalten. München, Oldenbourg. — 66.
Maenfs, Prof. J., Leitfaden für den Unterricht in der Geschichte vom Regierungsantritt Friedrichs des Grofsen bis zur Gegenwart (Untersekunda). Leipzig, Bredow. — 39.
Mahraun, H., Volkswirtschaftliches Lesebuch zum Unterrichtsgebrauch. Berlin, Heymann. — 58.
Maisch, G., Religiös-soziale Bilder aus der Geschichte des deutschen Bürgertums. Abt. 1. Leipzig, Werther. — 85.
Maler, Prof., Ein Beitrag zur Frage der Einführung der Bürgerkunde in den höheren Schulen Deutschlands. = SwS. X. Jg. S. 119–120. — 21.
Martens, Dir. Dr. R., s. Versammlung deutscher Historiker.
Mayer, Fr. Martin, Lehrbuch der Geschichte für die unteren Klassen der Mittelschulen. 1. Teil: Altertum. Mit 72 Abbildungen u. Karten. — 36. — 2. Teil: Das Mittelalter. Mit 27 Abbildungen u. 1 Karte der geschichtlichen Entwicklung der österreichisch-ungarischen Monarchie in Farbendruck. — 37. — 3. Teil: Die Neuzeit. Mit 52 Abbildungen u. 1 Karte der geschichtlichen Entwicklung der österreichisch-ungarischen Monarchie. Prag, Tempsky. — 38.
— — Lehrbuch der Geschichte. Für die oberen Klassen der Mittelschulen. 1. Teil: Altertum. Zweite, nach dem neuen Lehrplan vom 24. Mai 1892 verbesserte Auflage. Mit 60 Abbildungen, 2 Farbendrucktafeln und 6 Karten. Ebda.
Menden, Prof. Dr. Th., Über die Aufgabe des Gymnasiums gegenüber den sozialen Irrungen der heutigen Zeit. = Pg. Marzellen-Gym. Köln. – Vgl. E. Huckert in Gm. S. 29.
Meyer, A. G., Geschichtstabellen. Zahlen und Übersichten. Mit besonderer Berücksichtigung der deutschen und der brandenburgisch-preufsischen Geschichte. 4. Aufl. Nach den Bestimmungen der neuen Lehrpläne. Berlin, Gaertner. — 52.
Meyer, E., Untersuchungen über die Schlacht im Teutoburger Walde. Ebda. — 77.
Meyer, H., Lehrbuch der Geschichte für die unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. 1. Heft. Alte Geschichte. Mit einem Abrifs der alten Geographie. 2. Aufl. Berlin, Springer. — 36.
Moormeister. E., Die ersten Elemente der Wirtschaftslehre. Nach der 9. Aufl. der Primi Elementi di Economia Sociale von Luigi Cossa. 2. Aufl. Freiburg i. B., Herder. — 58.
Müller, D., Leitfaden zur Geschichte des deutschen Volkes. 8., vollständig umgearbeitete Aufl., besorgt von Fr. Junge. Mit 6 geschichtlichen Karten und einem Dreikaiserbilde. Berlin, Vahlen.
Müller, Johannes, Die Generationenlehre im Dienste des Geschichtsunterrichts. = BbR. S. 25—49. — 13.
Münscher, Fr., Geschichte von Hessen. Für jung und alt erzählt. 1.—6. Lfg. (vollständig). Marburg, Elwert. — 83.
Nebe, H., Erlebnisse eines badischen Feldartilleristen im Feldzuge 1870/71. Karlsruhe, Reiff. — 80.
Neteler, B., Stellung der alttestamentlichen Zeitrechnung in der altorientalischen Geschichte. 3. Untersuchung der Zeiträume der 70 Jahrwochen. Mit Erlaubnis der geistlichen Obern gedruckt. Münster, Theissing.
Neumann-Strela, K., Deutschlands Helden in Krieg und Frieden. = Deutsche Geschichte. 2. u. 3. Bd. Mit vielen Vollbildern und Text-Abbild. Hannover, Meyer. 1893=94. — 77.
Neuwirth, Prof. Dr. J.. Die Kunstgeschichte in ihrer Beziehung zur Bildung und zum Unterrichte der Gegenwart. = Msch. S. 285—299. — 17.
Niese, B., Geschichte der griechischen und makedonischen Staaten seit der Schlacht von Chäronea. = Handbücher der alten Geschichte. II. I. Teil: Geschichte Alexanders des Grofsen und seiner Nachfolger und der Westhellenen. Bis zum Jahre 281 v. Chr. Gotha, Fr. A. Perthes. — 72.
Nösselt, Fr., Kleine Mythologie der Griechen und Römer mit einem Anhange über germanische Mythologie. 9. Aufl., herausgeg. von L. Freytag. Mit 45 Abbildungen im Texte. Berlin, Friedberg & Mode. — 34.

Pauly, M., Perlen aus dem Sagenschatze des Rheinlandes. Nach den ältesten Quellen erzählt. Mit 6 Bildern. Köln, Bachem. o. J. — 84.
Prenzel, Th., Das Dienst- und Kriegsjahr eines brandenburgischen Jägers 1870/71. Rathenow, Babenzien. — 80.
Priem, J. P., Geschichte der Stadt Nürnberg von den ersten urkundlichen Nachweisen ihres Bestehens bis auf die neueste Zeit. Mit vielen Illustrat. 2. Aufl., her. v. E. Reicke. 1. Liefg. Nürnberg, Raw. — 83.
Pröll, K., Die Entwickelung Berlins. Prag, Härpfer i. K.
Putzger, F. W., Historischer Schulatlas zur alten, mittleren und neuen Geschichte in 59 Haupt- und 57 Nebenkarten. Neu bearb. v. A. Baldamus. 19. Aufl. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 59.
Raabe, W., Mecklenburgische Vaterlandskunde. 2. Aufl., gänzlich umgearb. und bis zur Gegenwart verbessert und vervollständigt von G. Quade. 11. Liefg. Wismar, Hinstorff. (Zusammenstellung statistischer und geschichtlicher Nachrichten über die einzelnen Städte und Ämter Mecklenburgs.)
Rademacher, C., Lehrerschaft und Volkskunde. Bielefeld, Helmich. — 84.
Reineck, C., Erfurt und das tolle Jahr. Ein Geschichtsbild. Hamburg, Verlagsanstalt A.-G. – 82.
Rethwisch, Prof. Dr. C., Deutschlands höheres Schulwesen im neunzehnten Jahrhundert. Berlin, Gaertner. — 2.
Revidierter Lehrplan für die hessischen Gymnasien. = HG. S. 126—130. — 2.
Reymond, M., Weltgeschichte. I. Heft 19—21. = Hausschatz des Wissens. Bd. 12. Berlin, Pauli. — 70.
Richter, G., Grundrifs der allgemeinen Geschichte für die oberen Klassen von Gymnasien und Realgymnasien. 3. Teil. Als neue Bearbeitung des Grundrisses von R. Dietsch. Des Grundrisses 7. Aufl., der 2. Aufl. der neuen Bearbeitung 2. Ausgabe. Nebst Anhang: Die Entwicklung des deutschen Reiches und der europäischen Politik von 1871—88 im Überblick. Leipzig, Teubner. — 47.
Richter, O., Das Forum Romanum. Nach den neuesten Ausgrabungen. Berlin, Peters. — 67.
Rofsbach, Dr. F., Historische Richtigkeit und Volkstümlichkeit im Geschichtsunterrichte. = Pädagogisches Magazin. Herausgegeben von Fr. Mann. 17. Heft. Langensalza, Beyer & Söhne. — 16.
— — Bilder aus den Befreiungskriegen. In Präparationen nach den formalen Stufen entworfen. Leipzig, Fr. Richter. 1892.
Rothert, E., Karten und Skizzen aus der vaterländischen Geschichte der letzten 100 Jahre. Düsseldorf, Bagel. — 61.
Salomon, L., Deutschlands Leben und Streben im 19. Jahrhundert. Stuttgart, Levy & Müller. O. J. — 79.
Schilling, Dr. M., Friedrichs des Grofsen Friedensthätigkeit. Eine Geschichtspräparation nach Quellenstücken. = Jahrbuch für wissenschaftliche Pädagogik. S. 177–208. — 16.
Schillmann, R., Bilderbuch zur preufsischen Geschichte. Mit 100 Tafeln, enthaltend 200 Abbildungen und Plänen nebst 6 Bogen Text. Leipzig, Schmidt & Günther. — 68.
Schillmann, P., Kleiner historischer Schulatlas in Karten und Skizzen nach den Angaben des Dr. R. Schillmann. Berlin 1894, Nicolai. — 60.
— — Schule der Geschichte. 2. Teil. Von Augustus bis zur Reformation. Untertertia. Ausgabe für paritätische Schulen. Bes. v. Dr. A. Brauner. — 3. Teil. Deutsche Geschichte von der Reformation bis auf Friedrich den Grofsen. Obertertia. Ausg. für paritätische Schulen v. A. Brauner. — 4. Teil. Von Friedrich dem Grofsen bis auf die neueste Zeit. Untersekunda. Ausgabe für paritätische Schulen v. Brauner. Anhang: Übersicht über die Geschichte der aufserdeutschen Länder. — 37. — 6. Teil. Vom Untergange des weströmischen Kaiserreichs bis zum Ende des dreifsigjährigen Krieges. Unterprima. — 45. — 7. Teil. Vom westfälischen Frieden bis zum Tode Kaiser Wilhelms I. Oberprima. — 46. Berlin 1893, Nicolai.
Schirrmacher, Fr. W., Geschichte von Spanien. 6. Band. = Geschichte d. europäischen Staaten. 54. Lief. 2 Abt. Gotha, Fr. A. Perthes. — 71.

Schmidt, O. E., Erzählungen aus der Geschichte der Neueren Zeit. 2. Aufl. Dresden, Höckner. — 39.

Schmidt, O. E. und **Enderlein**, O., Erzählungen aus Sage und Geschichte des Altertums. Ein Hülfsbuch für den ersten Geschichtsunterricht auf höheren Lehranstalten. 3. Aufl. Dresden, Höckner. — 39.

Schmitz, M., Fürst Karl Anton von Hohenzollern und die Bedeutung seiner Familie für die Zeitgeschichte. Ein geschichtlich-politisches Gedenkblatt. 4. Aufl. Mit dem Bildnis des Fürsten in Lichtdruck. Neuwied, Heuser. — 83.

Schneider, Prof. Dr. G., Hellenische Welt- und Lebensanschauungen in ihrer Bedeutung für den gymnasialen Unterricht. Gera, Hofmann. — 19.

Schneider, R., Legion und Phalanx. Taktische Untersuchungen. Berlin, Weidmann. — 74.

Schroeder, J., Brandenburgisch-preufsische Geschichte nach Mafsgabe der allgemeinen Bestimmungen und der jüngsten Erlasse. 3. Aufl. Paderborn, Schöningh. — 39.

Schultefs, K., Die Sagen über Silvester II. (Gerbert). Hamburg, A.-G. — 71.

Schultz, F., Lehrbuch der Alten Geschichte für die Oberstufe höherer Lehranstalten in Übereinstimmung mit den neuen Lehrplänen. I. Abteilung. Griechische Geschichte. Mit erläuternden Abbildungen im Text. 1. Halbjahraufgabe der Obersekunda. II. Abteilung. Römische Geschichte. Mit erläuternden Abbildungen im Text. 2. Halbjahraufgabe der Obersekunda. Dresden, Ehlermann. — 43.

Schulze, E., Das römische Forum als Mittelpunkt des öffentlichen Lebens. Mit 4 Abbildungen. Gütersloh. Bertelsmann. — 75.

Schwahn, W., Erzählungen aus der Sage und Geschichte. Ein Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht auf der Unterstufe (Sexta und Quinta). Hamburg. Meissner. 1892. — 31 u. 33.

— — Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht auf der Mittelstufe höherer Lehranstalten. — 1. Teil (für IV). Geschichte der Griechen und Römer im Altertum. 1892. — 2. Teil (für U III). Gesch. d. Deutschen im Mittelalter. — 3. Teil (für O III), Gesch. d. Deutschen in der Neuzeit von der Reformation bis zum Regierungsantritt Friedrichs des Grofsen. — 4. Teil (für U II), Gesch. der Deutschen in der Neuzeit von dem Regierungsantritt Friedrichs des Grofsen bis zur Gegenwart. 1893. Hamburg. Meissner — 35.

Senckpiehl, R., Kurzer Leitfaden beim Geschichtsunterricht in zwei Bändchen. 3. Auflage. mit Geschichtsbildern aus der neuesten Zeit. Ausgabe B für Mittelschulen, höhere Töchterschulen und die Unter- und Mittelklassen höherer Lehranstalten. 1. Bändchen: Kurs. I u. II für die erste und zweite Stufe des Geschichtsunterrichts. Leipzig, E. Peter. 1892. — 39.

Sixt, Prof. G., Bericht über den archäologischen Ferienkurs, Berlin, April 1892, auf der Metzinger Lehrerversammlung vorgetragen. = KW. Jahrg. 1892. S. 364—376. — 5.

Smolle, L., Lehrbuch der Geschichte des Altertums für die unteren Klassen der Mittelschulen. Mit 31 Abbildungen. Wien. Hölder. — 36.

Smolle, Prof. Dr. L., Über den Geschichtsunterricht am Untergymnasium im Hinblick auf die neuen Instruktionen. = Msch. S. 1—14. — Diskussion über den Vortrag ebend. S. 152—156. — 19.

Spamers illustrierte Weltgeschichte. Mit besonderer Berücksichtigung der Kulturgeschichte unter Mitwirkung anderer bewährter Fachmänner neu bearbeitet und bis zur Gegenwart fortgeführt v. O. Kaemmel und K. Sturmhoefel. 3. Auflage. I. Band. Geschichte des Altertums I. Von den ersten Anfängen der Geschichte bis zum Verfall der Selbständigkeit von Hellas. In 3. Auflage bearbeitet von B. Volz, J. Petersmann und K. Sturmhoefel. Mit 400 Text-Abbildungen und Karten. 1893. — V. Band. Geschichte der neueren Zeit. I. Vom Beginn der grofsen Entdeckungen bis zum dreifsigjährigen Kriege. In 3. Auflage bearbeitet v. O. Kaemmel. Mit 340 Text-Abbildungen und 40 Beilagen und Karten. 1894. — VI. Band. Geschichte der neueren Zeit. II. Vom dreifsigjährigen Kriege bis zur Machthöhe Ludwigs XIV. In 3. Auflage bearbeitet von O. Kaemmel. Mit 457 Text-Abbildungen sowie 36 Beilagen und Karten. Leipzig, Spamer. — 69.

Sparig, Dr. E., Vorschläge zu einer Auswahl aus Curtius. Ein Beitrag zu der Frage betreffend die Verbindung von Geschichte und Lektüre. = LL. 35. Heft. S. 49—62. — 4.

Spruner, v.-Sieglin, Handatlas zur Geschichte des Altertums, des Mittelalters und der Neuzeit. I. Abteilung: Atlas Antiquus. Atlas zur Geschichte des Altertums. 34 kolorierte Karten in Kupferstich, enthaltend 19 Übersichtsblätter, 94 historische Karten und 73 Nebenkarten. Entworfen und bearbeitet von W. Sieglin. Lief. 1—3 Gotha, J. Perthes. — 58.

Staude, R. und Goepfert, A., Präparationen zur deutschen Geschichte nach Herbartschen Grundsätzen ausgearbeitet. 3. Teil. Von Heinrich IV bis Rudolf von Habsburg. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. — 39.

— — Lesebuch für den deutschen Geschichtsunterricht, zugleich Textbuch für die zugehörigen Präparationen. 3. Teil. Von Heinrich IV bis Rudolf von Habsburg. Ebenda. — 39.

Stein, H. K., Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Bd. II u. III. 5. Aufl. Paderborn, Schöningh. — 45 u. 47.

Stichert, A., Nikolaus II v. Werle. II. Teil. = Pg. Gym. u. Rgym. Rostock (Fortsetzg. v. Pg. 1891). (Die fehdenreiche Geschichte des betreffenden Grafen wird von 1295—1308 fortgeführt.)

Stoerk, Prof. Dr. F., Der staatsbürgerliche Unterricht. Freiburg, Mohr. — 20.

Stutzer, Prof. E., Welche Anforderungen sind im Geschichtsunterricht an die Lehrbücher zu stellen? = ZG. S. 734—740. — 15.

— — Über geschichtliche Vergleiche in der Prima. = LL. 35. Heft. S. 71—80. — 17.

Tanera, C., Deutschlands Kriege von Fehrbellin bis Königgrätz. Eine vaterländische Bibliothek für das deutsche Volk und Heer. 4. u. 5. Band: Die Revolutions- und Napoleonischen Kriege. 1. Teil: Von Valmy bis Austerlitz 1792—1805. Mit Übersichtskarte des Kriegsschauplatzes von Süddeutschland, Schweiz und Oberitalien nebst Schlachtplänen von Marengo und Austerlitz. — 2. Teil: Von Jena bis Moskau (1806/7, 1809 u. 1812). Mit Übersichtskarten von Thüringen, des Kriegsschauplatzes an der oberen Donau und von Rufsland, sowie Schlachtpläne von Saalfeld, Jena, Auerstädt, Eylau, Friedland, Aspern. — Wagram und Borodino. München, Beck. — 78.

— — Der Krieg von 1870/71, dargestellt von Mitkämpfern. 3. Bd. Die Schlachten von Beaumont und Sedan von Tanera. Mit 1 Karte. 1893. 4. Auflage. — 6. Bd. Belfort, Dijon, Pontarlier. V. J. Steinbeck. Mit einer Übersichtskarte des nordöstlichen Frankreich und zwei Spezialkarten des südöstlichen Kriegsschauplatzes. 1890. Ebenda. — 79.

Thiele, Oberl. R., Ein kurzes Wort über die Lehrbücher des Geschichtsunterrichts in den mittleren Klassen. = ZG. S. 193—196. — 14.

Thomassin, Ch., Die echte und die falsche Jungfrau von Orléans. Leipzig. C. Braun. — 71.

u. — Zum Geschichtsunterricht. = PW. S. 353 f.

Uhlig, Dir. Dr. G., Studienreise badischer Philologen nach Griechenland. = HG. III. Jg. (1892). S. 56—58. — 5.

Ulbricht, Oberl. Dr. E., Über die Verwertung des Geschichtsunterrichts auf Gymnasien zur politischen Erziehung unseres Volkes. = Pg. K. Gym. Dresden-Neustadt. — 11.

— — Erzählungen aus der Geschichte des Mittelalters. Ein Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht auf der Unterstufe höherer Lehranstalten. 2. Aufl. Dresden. Höckner. — 39.

Verordnungen über die Reifeprüfung an den Gymnasien und Realgymnasien im Grofsherzogtum Hessen. Giefsen, v. Münchow. — 2.

Versammlung deutscher Historiker in München vom 5.—7. April 1893. = Bericht in ZG. S. 492-514 von C. Hammer. — HG. S. 52—58 Bericht von Prof. G. Kaufmann (vgl. auch S. 130 f.). — SwS. S. 70—76 Bericht von Goldschmit. — PW. S. 266—269 Bericht v. R. Eickhoff. — 8—11.

Verzeichnis der wichtigsten Geschichtszahlen. Für die Schüler höherer Lehranstalten zusammengestellt. 2. Aufl. Braunschweig, Meyer. — 49.

Vogt, Wilh., Welt- u. Zeitgeschichte v. 1862—1890. Heidelberg, Winter. — 71.

Voigt, G., Die Wiederbelebung des klassischen Altertums oder das erste Jahrhundert des Humanismus. 1. u. 2. Band. 3. Aufl., besorgt v. Lehnerdt. Berlin, G. Reimer. — 86.
Volz, B., Grofsherzog Friedrich Franz II von Mecklenburg-Schwerin. Ein deutsches Fürstenleben. Wismar, Hinstorff. — 81.
Wäntig, R., Haine und Gärten im griechischen Altertum. = Pg. Gym. Chemnitz.
Wagner, J., Realien des römischen Altertums für den Schulgebrauch zusammengestellt. 2. Auflage. Mit 2 Karten und mehreren bildlichen Darstellungen. Brünn, Winiker. 1894. – 73.
Wartensleben, Graf C., Die von der Sozialdemokratie geforderten Eigentums- und Produktionszustände in geschichtlicher Beleuchtung. Leipzig, Werther. Eine Darstellung des Inkareiches zur Zeit seines Unterganges. (Soll das Buch ein Mittel sein, von dem sozialdemokratischen Staat der Zukunft abzuschrecken (S. 5 f.), so hat es seinen Zweck verfehlt. Es überwiegen durchaus die Lichtseiten.)
Weingartner, L., Lehrbuch der Geschichte für die Unterstufe der österreichischen Mittelschulen. 1. Teil. Das Altertum. Mit 32 Abbildungen. Wien, Manz. — 36.
Widmann, S., Geschichte des deutschen Volkes. 1.—19. Lieferung. (Vollständig.) Paderborn, Schöningh. 1894. — 76.
Wilhelm I, Ein Lebensbild des grofsen Kaisers in deutschen Liedern. Berlin. Rehtwisch & Seeler. O. J.
Winter, G., Geschichte des dreifsigjährigen Krieges. = W. Oncken, Allgemeine Geschichte in Einzeldarstellungen. III, 3. 2. Hälfte. Berlin, Grote. — 69.
Wolf, Dr. G., Wilhelm Maurenbrecher. Ein Lebens- und Schaffensbild. Berlin, Seehagen.
Wolff, Dr. E., Geschichte rückwärts. Kiel, Lipsius & Tischer. 1892. — 14.
Wotke, Dr. A., Über eine Lücke in unseren Geschichtsbüchern des Altertums. = Msch. S. 421—422. — 16.
Zietzschmann, Dir. Dr. G., s. Direktorenversammlung.

XI. Erdkunde.

Andrees Allgemeiner Handatlas mit 91 Haupt- und 86 Nebenkarten nebst vollständigem alphabetischen Namenverzeichnis. 3. Aufl. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 10.
Anleitung zur Schreibung und Aussprache der geographischen Fremdnamen für die Zwecke der Schule. 2. Aufl. bearb., v. Behr, Hummel, Marthe, Oehlmann, Volz. Breslau, Hirt. — 5.
Balbis, A., Allgemeine Erdbeschreibung. 8. Aufl., neu bearbeitet von Dr. F. Heiderich (Fortsetzung bis Lieferung 40). Wien, Hartleben. — 14.
Berghaus' physikalischer Atlas. 75 Karten in 7 Abteilungen. 3. Ausgabe. Gotha, J. Perthes. — 11.
Borrmann, R., Wandplan der Entwicklungsgeschichte Berlins auf Grund des Sineckschen Planes. 1 : 10 000. Berlin, D. Reimer. — 8.
— — Leitfaden der Entwicklungsgeschichte Berlins mit einem Plane in Farbendruck zur Darstellung der wichtigsten Entwicklungsperioden. Ebda. — 14.
Darwin, Ch., Reise um die Welt. Deutsch von A. Helrich. Giefsen, Ricker. — 15.
Debes, E., Neuer Handatlas über alle Teile der Erde in 59 Haupt- und weit über 100 Nebenkarten mit alphabetischen Namenverzeichnissen. Leipzig. Wagner & Debes (noch nicht vollendet). — 11.
Deckert, Dr. E., Grundzüge der Handels- und Verkehrsgeographie. 2. Aufl. Leipzig. Baldamus. — 13.
Effert, G., Grundrifs der mathematischen und physikalischen Geographie. 3. Aufl. Würzburg, Stahel. — 13.
Egli, Prof. Dr. J. J., nomina geographica. 2. Aufl. Leipzig. Brandstetter. — 6.
Gaeblers Schulwandkarten. Leipzig, Lang. — 7.

Geographentag s. Verhandlungen.
Geographisches Handbuch zur dritten Auflage von Andrees Handatlas unter Mitwirkung von v. Danckelmann, Jung, v. Juraschek, Krümmel, Paulitschke, Petzold, Polakowsky, Rein, Ruge, herausgeg. von A. Scobel. Bielefeld. Velhagen & Klasing. = 14.
Globus. Schul-, von Metall mit Kette und Ständer (34 cm Durchmesser). Berlin. D. Reimer. — 12.
Göttsch, Ad., Geographische Handrisse; ein Hülfsmittel für das geographische Zeichnen in der Schule. Heft II: die Länder Europas und die aufsereuropäischen Erdteile. Flensburg, Westphalen. — 10.
Greely, A. W., Drei Jahre im hohen Norden; die Lady Franklin-Bai-Expedition. Aus dem Englischen von Dr. med. R. Teuscher. 2. Aufl. Jena, Costenoble. — 15.
Haas, Dr. H., Aus der Sturm- und Drangperiode der Erde. Bd. I. Berlin, Verein der Bücherfreunde. — 15.
Harms, H., Stummer Schul-Atlas mit Pergament-Namen-Blättern. Hamburg, Verlagsanstalt A.-G. — 8.
Hoffmann, J., Amerikanische Bilder. Eindrücke eines Deutschen in Nordamerika. Berlin, Siegismund. — 16.
Jesse, O., Die mitteleuropäische Zeit. Mit einer Karte des Deutschen Reiches. Berlin, D. Reimer. — 8.
Kieperts Grofser Hand-Atlas, 3. von R. Kiepert neu bearbeitete Auflage. 45 Karten (noch nicht vollendet). Ebda. — 11.
Kiepert, R., Mitteleuropa. 1 : 1 000 000. Berlin. Ebda. — 7.
— — Schul-Wand-Atlas der Länder Europas. Ebda. — 7.
— — Deutscher Kolonial-Atlas für den amtlichen Gebrauch in den Schutzgebieten (5 Blätter). Begleitender Text von Prof. Dr. J. Partsch. Ebda. — 11.
Kirchhoff, Prof. Dr. A., Über die Vorbereitung der Geographielehrer für ihren Beruf. (Verh. d. X. Geographentages S. 127 f.) 1.
— — Erdkunde für Schulen, nach den für Preufsen gültigen Lehrzielen. I. Teil: Unterstufe; II. Teil: Mittel- und Oberstufe. Halle, Waisenhaus. — 12.
— — Die Schutzgebiete des Deutschen Reiches. Sonderabdruck aus der Erdkunde für Schulen. Ebda.
Klar, Prof. M., Das geographische Relief als Lehrbehelf. Znaim, Fournier & Haberler. — 6.
Köppen, Prof. Dr. W., Die Schreibung geographischer Namen. Vorschlag an den Deutschen Geographentag von 1893. Hamburg. Gebr. Besthorn. — 4.
Langenbeck, Dr. R., Leitfaden der Geographie für höhere Lehranstalten. I. Teil. Lehrstoff der unteren Klassen. Leipzig, Engelmann. — 13.
Langhans, P., Deutscher Kolonial-Atlas. 30 Karten mit vielen hundert Nebenkarten. Gotha, J. Perthes. Lieferung 1—5. — 12.
Lanner, H., Die Verhandlungen der Berliner Schulenquête-Kommission mit Rücksicht auf den erdkundlichen Unterricht. Wien, Hölzel. — 3.
Matzat, H., Erdkunde; ein Hilfsbuch für den geographischen Unterricht. 3. Aufl. Berlin, Parey. — 13.
Mayer, E. und J. Luksch, Weltkarte zum Studium der Entdeckungen mit dem kolonialen Besitze der Gegenwart. 1 : 20 000 000. (2. Aufl.) Wien, Artaria. — 8.
Mechsner, R., Karte des in Deutschland sichtbaren Sternhimmels. Berlin, D. Reimer.
Militärische, Die, Bedeutung des geographischen Unterrichts. = ZSchG. XIV. S. 129 f. — 3.
Moltkes Briefe aus Rufsland. 4. Aufl. Berlin, Gebr. Paetel. — 16.
Neumann, Prof. Dr. L., Die Geographie als Gegenstand des akademischen Unterrichts. = Verh. d. X. Geographentages S. 116 f. — 2.
Partsch, D. J., Die Schutzgebiete des deutschen Reiches. Berlin. D. Reimer. — 14.
Perthes, J., Spezialkarte von Afrika. 10 Blätter. 1 : 4 000 000, entworfen von Habenicht. 3. Aufl. Gotha, J. Perthes. — 8.
— — Taschen-Atlas. 29. Aufl., vollständig neu bearb. von H. Habenicht. 24 Karten mit geogr.-statistisch. Notizen von H. Wichmann. Ebda. — 11.

Pick, Dr. A. J., Die elementaren Grundlagen der astronomischen Geographie. 2. Aufl. Wien, Manz. — 14.
Schurtz, Dr. H., Katechismus der Völkerkunde. (Webers illustr. Katech.) Leipzig, J. J. Weber. — 15.
Seydlitzsche, E. v., Geographie. Ausgabe II in 6 Heften bearbeitet von Dr. E. Oehlmann und Dr. F. M. Schröter. Heft 3: politische Landeskunde des Deutschen Reiches; die aufsereuropäischen Erdteile (f. Unter-Tertia); Heft 4: physische Landeskunde Deutschlands; die deutschen Kolonieen (für Ober-Tertia); Heft 5: Europa ohne Deutschland; Verkehrskunde; elementare mathematische Erdkunde. Allgemeine Erdkunde (f. Unter-Sekunda usw.). Breslau, Hirt. — 13.
Stielers Hand-Atlas, herausgegeben von Berghaus, Vogel, Habenicht, Lüddecke. 95 Haupt- und 180 Nebenkarten. Gotha, J. Perthes. — 10.
Stöfsner, Prof. Dr. E., Elemente der Geographie mit Karten u. Text. 15. Aufl. Annaberg, Rudolph & Dieterici. — 10.
Swoboda, W., Die Orthographie geographischer Namen in Deutschland, England, Nordamerika und Frankreich. = ZSchG. XIV. S. 238 f. — 4.
Sydow-Wagners Methodischer Schul-Atlas, entworfen, bearbeitet u. herausg. von Hermann Wagner. 60 Haupt- und 50 Nebenkarten auf 44 Tafeln. 5. Aufl. Gotha, J. Perthes. —.9.
Trinius, A., Alldeutschland in Wort und Bild. I. Band. Berlin, Dümmlers Verlag. — 15.
Ullrich, T., Reisestudien aus Italien, England und Schottland. Berlin, Allg. Verein f. deutsche Litteratur. — 15.
Verhandlungen des X. deutschen Geographentages zu Stuttgart. Berlin, D. Reimer. — 1.
Walther, Joh., Allgemeine Meereskunde (Webers naturwissenschaftl. Bibliothek No. 6). Leipzig, J. J. Weber. — 14.
Weltkarte, Deutsche, zur Übersicht der Meerestiefen und Höhenschichten, herausgegeb. vom Reichs-Marine Amt (Deutsche Admiralitätskarten No. 8). Berlin, D. Reimer. — 8.
Wende, G., Deutschlands Kolonieen in 8 Bildern. Hannover, C. Meyer. — 14.
Werner, R., Auf fernen Meeren und daheim. Erzählungen aus dem Seeleben. 2. Aufl. Berlin, Allg. Verein f. dtsch. Litteratur. — 16.
Wiedemann, J., Wert, Notwendigkeit und Herstellung von Reliefkarten für den geographischen Unterricht. Gera, Bettenhausen. — 7.
Zweck und Bernecker, Hülfsbuch für den Unterricht in der Geographie. I. Teil: Lehrstoff für Quinta und Quarta; II. Teil: Lehrstoff der mittleren und oberen Klassen. Hannover, Hahn. — 13.

XII. Mathematik.

Adam, Seml. W., Geometrische Analysis und Synthesis. 2. Auflage. Potsdam, Stein. — 42.
Anschütz, Fr, Über eine neue Gruppe von algebraisch auflösbaren Gleichungen fünften Grades. = BbG. 28. 225. (Enthält auch eine elegante Auflösung der kubischen Gleichung.)
Bachmann, O., und Kniess, K., Aufgabensammlung für das Rechnen mit bestimmten Zahlen für Lateinschulen. 2. Aufl. München, Kellerer. — 27.
Bardey, Dr. E., Algebraische Gleichungen nebst den Resultaten und den Methoden zu ihrer Auflösung. 4. Aufl. Leipzig, Teubner. — 35.
Barthels, Lehrbuch der Stereometrie und Trigonometrie in ausführlicher Darstellung. Wiesbaden, Sadowsky. (Lag nicht vor.)
Baur, Prof. C. W., Die Nepersche Gedächtnisregel f. d. sphärische rechtwinklige Dreieck. = SBl. I S. 26. — 46.
Bean, Dr. O., Mitteilungen a. d. Gebiet der trigonometrischen Reihen und der Fourierschen Integrale. = Pg. 87 Sorau. (Hochschulmathematik.)
Bensemann, H., Geometrie (Jb. VII, XII 25). Sehr günstige Besprechung von F. Schiffner. = ZRw. 18. 369.
Berbig, Seml., Das Rechnen im Dienst der Kulturgeschichte. Gotha, Thienemann. (Lag nicht vor.)

Bergmann, Prof. F., Aufgaben zur stereographischen Kugelprojektion. = Pg. ORS. Olmütz 92. — 55.
Berlet, Prof. B., Adam Riese, sein Leben, seine Rechenbücher und seine Art zu rechnen. Die Coss. Mit dem Brustbild und der Handschrift von Adam Riese. Frankfurt a. M., Kesselring. — 5.
Binder, Prof. W., Zur Theorie des ebenen Tangentenvierecks. = Hoffm. Ztschr. 24, 410. = 46.
Bochow, Dr., Eine einfache Berechnung des Siebzehnecks. = Schlömilch Ztschr. 38, 250. — 45.
Böhme, A., Rechenbuch für höhere Lehranstalten und Lehrerseminare, bearbeitet von K. Schaeffer, Seminarlehrer. 6. Heft. 2. Tausend. Berlin, G. W. F. Müller. — 27.
Böttcher, Dir. Prof. Dr. J. E., Neuer Beweis f. d. Weisbachschen Hauptsatz der Normal-Axonometrie. Leipzig, Teubner. — 55.
Brändli, Das Problem des Mydorge durch die Methode der Synthesis und der Koordinaten im Zusammenhang mit der Theorie der Kegelschnitte. = Pg. Gym. Schaffhausen. (Sätze über die Ellipse.)
Brunotte, Rektor J., Lehrbuch der Arithmetik und Algebra für Gymnasien. Real- und Handelsschulen von Dr. A. F. Hauck. 3. Teil. 1. Abteilung. 3. Aufl. Nürnberg, Korn. — 33.
Buchenau, Das Hektobar. = Hoffm. Ztschr. 25, 153. — 11.
Bückler, Prof. O., Methodisches Hilfsbuch f. d. Vorunterricht i. d. Geometrie und das geometrische Zeichnen. Stuttgart, Bonz. — 41.
— — Behandlung der vier Kongruenzsätze. = LL. 36, 94. — 24.
Bunkhofer, Prof, Vektorenquadrate im ebenen stetigen Gebilde. = Pg. 613 Gym. Wertheim. (Versucht die Vektorentheorie in die Schulmathematik einzuführen wie schon im Pg. Gym. Bruchsal 78.)
Burstyn, Annähernde Quadratur des Kreises. = ZRw. 18, 458. — 45.
Bussler, Prof. Fr., Die Elemente der Mathematik f. d. Gymnasium. 71. Pensum f. d. Untergymnasium (Quarta bis Untersekunda). 72. Pensum f. d. Obergymnasium (Obersekunda bis Prima). Dresden, Ehlermann. — 28. 29.
— — Sammlung mathematischer Aufgaben für d. Gebrauch in den oberen Klassen höherer Lehranstalten zusammengestellt. Ebda. — 29.
Cantor, Prof. Dr. M., Besprechung von Padé, Premières leçons d'algèbre. = Schlömilch Ztschr. 38 h. l. A. 68. — 15.
— — Ein mathematischer Papyrus in griechischer Sprache gefunden bei Achnûm. = Schlöm. Ztschr. 38 h. l A. 81. — 5.
Czuber, E., Elementare Lösung einer Aufgabe der Sphärik. = ZRw. 17, 583. (Benutzt analyt. Geom. d. Raumes zur Lösung der Crelleschen Aufgabe.)
— — Die Zeichensprache der Mathematik. = ZRw. 18, 344. — 6.
Danzig, Obl. Dr. E., Übungsstoff zur Auflösung planimetrischer Konstruktionsaufgaben mittels algebraischer Analysis. = Pg. Rsch. Rochlitz i. S. — 43.
Dauber, Prof. Dr. A., Leitfaden der analytischen Geometrie. = Pg. 691 Gym. Helmstedt. — 51.
Depène, Oberl. Dr., Über die einem Dreieck ein- und umgeschriebenen Kegelschnitte. = Pg. 177 Joh. Gym. Breslau. (Elegante Lösung durch Benutzung homogener Koordinaten.)
Dette, Obl. W., Einleitung in die analytische Geometrie der Ebene. = Pg. 479 Rgym. Elberfeld. — 53.
Deuerling, A., Zum math. Gym.-Pensum. Besprechung eines Vorschlags von Juling. = BbG. 28. 358. — 7.
Donadt, Obl. Dr. A., Rechenbuch für höhere Schulen Heft I u. II. Leipzig, Reisland. — 27.
Dorr, Prof. Dr. R., Eine praktisch ausführbare Lösung des Problems der beliebigen Winkelteilung. Elbing, Meifsner. — 43.
Drefsler, Obl. H., Leitfaden zum Unterricht im Rechnen f. d. Unterklassen höherer Lehranstalten. Dresden, Huhle. — 26.
Dyck, Prof. Dr. W., Einführung in d. math. Ausstellung zu München. = Hoffm. Ztschr. 25, 141. — 6.
Ebneter, Rschl. K., Leitfaden f. d. Unterr. i. d. Geometrie an Sekundarschulen. Heft 1 u. 2. Schlüssel zu Heft 1 u. 2. St. Gallen, Huber. — 38.

Effert, Prof. G., und Pözl, Prof. W., Lehrbuch der allgemeinen Arithmetik und Algebra nebst Aufgabensammlung für Gymnasien und Realschulen. München, Lindauer. — 33.
Eggers, Dr. H., Grundzüge einer graphischen Arithmetik. = Pg. Gymnasium Schaffhausen. — 18.
Eggers, W., Lehrbuch der darstellenden Geometrie. T. 1. Die Elemente der darstellenden Geometrie. Leipzig, A. Seemann. — 54.
Ehrenberger, Besprechung von Gallasch: Die Grundlagen der Algebra im Kantischen Sinn. = ZRw. 18, 316. — 13.
Emmerich, Obl. Dr. A., Der Koordinatenbegriff und einige Grundlehren von den Kegelschnitten. Essen, Baedeker. — 52.
Erler, Prof Dr. W., Einleitung in die analytische Geometrie und in die Lehre von den Kegelschnitten. 2. Aufl. Berlin, Dümmlers Verlag. — 51.
Euclid Books I and II by Daniel Brent. London, Percival. = JE. 1892 p. 181. (Die Lehrsätze sind genau nach logischem Schema als Major, Minor und Schlufs ausgeschrieben.)
Eysanck, Obl. J. von, Beziehungen zwischen den Radien der einem rechtwinkligen Dreieck ein- und angeschriebenen Kreise. = ZRw. 17, 275. — 46.
Faber (†), F., Darstellende Geometrie mit Einschlufs der Perspektive. Herausgegeben von Otto Schmidt, Architekt, in 2 Teilen. Dresden, Kühtmann. — 54.
Fenkner, Oberl. Dr. H., Arithmetische Aufgaben. Mit besonderer Berücksichtigung von Anwendungen a. d. Gebiet der Geometrie, Trigonometrie, Physik und Chemie. Ausg. A. Für Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen. Pensum der Prima. Braunschweig, Salle. — 34.
Fetscher, Prof. M., Aufgaben f. d. Rechenunterr. in den unteren Klassen der höb. Lehranst. Heft 1 u. 2 nebst Schlüssel. Stuttgart, Bonz. — 26.
Fialkowski, N., Die Trisektion des Winkels mit Lineal und Zirkel ausgeführt. Wien, Halm & Goldmann. — 45.
Fink, Prof. K., Monge = KW. 39, 263. — 5.
Fischer, Obl. F. H. G. (Leipzig), Ausgewählte Abschnitte aus einer synthetischen Geometrie der Kegelschnitte. = Pg. 568 III. Rsch. Leipzig. — 51.
Focke, Prof. Dr. M., und Krafs, Dr. M., Leitfaden zur Einführung in die Stereometrie und Trigonometrie. Sonderausgabe für die Untersekunda. Münster, Coppenrath. — 47.
Francke, A., Die mathematische Grundlage der Wirtschaftslehre. Berlin, Ernst & Sohn. (Lag nicht vor.)
Franz, Obl., Über die Deklination der Worte Gerade, Parallele. = Hoffm. Ztschr. 25, 36. — 25.
Franz, Ch. (Graf), Eine räumliche Betrachtung der Dreieckspunkte. = Hoppes Archiv 12, 109. — 55.
Frege, Prof. Dr., Grundgesetze der Arithmetik. Jena, Pohle. (Lag nicht vor.)
Friefs, Prof. Dr. J., Wie kann der math. Unterr. den geograph. unterstützen. = Pg. ORS. Olmütz 92. — 2.
Gallasch, Die Grundlagen der Algebra im Kantischen Sinn. Berlin, Friedländer. (Vgl. Ehrenberger.) — 13.
Geigenmüller, L., Elemente der höheren Mathematik. Bd. 1. Analytische Geometrie. Mittweida, Polytechnische Buchhandlung. (Vgl. Jb. II B 182.)
Gerlach, Dr., Beweis des Lehmus-Steinerschen Satzes. = Hoffm. Ztschr. 24, 439. (Aus der Gleichung f. d. Quadrat der Winkelhalbierenden.) — 45.
Girton, Marking Arithmetic Papers. = JE. 92 p. 685. (Bei Examenarbeiten ist nicht nur das Resultat, sondern auch der Weg der Gewinnung für das Urteil zu berücksichtigen.)
Göttinger Studienplan für Mathematiker. = Hoffm. Ztschr. 23, 540. — 3.
Grohmann, E., Über die Teilbarkeit der Zahlen. = ZRw. 18, 113. — 26.
Günther, Obl. E., und Böhm, Obl. Fr., Rechenbuch für höhere Lehranstalten. 3. Aufl. Berlin, H. W. Müller. (Gutes Buch, vgl. Jb. V, X 13.)
Günther, Prof. S., Besprechung von Schotten, Vergleichende Planimetrie. = Hoffm. Ztsch. 25, 118. — 25.
Gysel, Dir. Dr. J., Über die sich rechtwinklig schneidenden Normalen einer Fläche 2. Grades. = Pg. Gym. Schaffhausen. (Erweiterung d. Pg. Abh. 1871 interessant, aber f. d. Schule zu hoch.)

Haller von Hallerstein, F. Baron, Lehrbuch der Elementar-Mathematik. Für die Portepeefähnrichsprüfung in der Kgl. preufs. Armee u. die Prüfung zum Eintritt in die Kaiserliche Marine. 10. Aufl. Herausgegeben und erweitert von Prof. Dr. B. Hülsen. T. 1. Arithmetik. Berlin, Nauck & Co. — 28. 32.

Haluschka, Prof. F., Kritische Bemerkungen zu der Lehre von den Kettenbrüchen. = ZRw. 18, 6. (Strenger Beweis der beständigen Annäherung der Näherungswerte.)

Hann, J., Zur Begründung und Anwendung meiner Theorie der Zinsrechnung. = ZRw. 18. 519. — 12.

Hauck, Dr. A. F., Lehrbuch d. Arithmetik (s. Brunotte). — 33.

Hauck, Geh. Reg.-R. Prof. Dr. G., Lehrbuch der Stereometrie auf Grund von Dr. Ferd. Kommerells Lehrbuch neu bearbeitet. 7. Aufl. Tübingen. Laupp. — 49.

Heiberg, J. L., Apollonii Pergaei quae graece exstant edidit et latine interpretatus est. Leipzig, Teubner. (Von G. Wertheim empfohlen.) — 5.

Heilermann, Dir. Dr. H., Anmerkungen über die Verwendung der einfachsten Reihen bei der Begründung der algebraischen Regeln. = Pg. 480 Rgym. Essen. — 17.

Heilermann, Dir. Dr. H., und Dickmann, Prof. Dr. J., Lehr- und Übungsbuch f. d. Unterr. i. d. Algebra an den höheren Schulen. T. 1. 6 Auflage. T. 2. 4. Aufl. Essen, Baedeker. (Vgl. Jb III B 295.) — 33.

Heinze und Hübner, Einführung in die Kranken-, Unfalls-, Invaliditäts- und Altersversicherung nebst Rechenaufgaben a. diesem Gebiet. Lehrerausgabe. 2. Aufl. Breslau, Görlich. — 27.

Heller, Prof. J., Methodisch geordnete Sammlung von Aufgaben und Beispielen aus der darstellenden Geometrie für Realschulen. III. Teil für die siebente Klasse. Wien, Hölder. (Vgl. Jb. VII, XII 32.) — 54.

Hellwig, Prof. C., Berechnung der Wurzeln kubischer und biquadratischer Gleichungen. = Pg. Rgym. Erfurt. — 18.

Henkel, L., Über die Beziehungen zwischen der Gröfse zweier Dreieckswinkel und ihrer Halbierungslinie. = Pg. 248 II. Festschrift zum 350. Stiftungsfest der Königl. Landesschule Pforta. — 45.

Henschel, A., Fibel f. d. Rechenunterr. Heft 1 u. 2. Berlin, Nicolai. — 26.

Hercher, Gyml. Dr. B., Lehrbuch der Geometrie zum Gebrauch an Gymnasien. Heft 1. Planimetrie 1. Teil; einschl. der trigonom Berechnung d. rechtw. Dreiecks und Anfangsgründe d. Körperlehre. Heft 2. Planimetrie 2. Teil. Ebene Trigonometrie. Heft 3. Stereometrie und Grundlehren von den Kegelschnitten. Leipzig. Jacobsen. — 39.

Hercher, Gyml. Dr. B., Lehrbuch der analytischen Geometrie der Ebene für höhere Schulen. Leipzig, Jacobsen. — 40.

Hermann, Dr. Oskar, Ableitung einiger planimetrischen Sätze durch Parallelverschiebung. = Hoffm. Ztschr. 25, 561. — 45.

— — Beweis des ptolemäischen Lehrsatzes ohne Ähnlichkeit. = Hoffm. Ztschr. 24, 430. (Für die Schule sehr brauchbar.)

Hessische Lehrpläne. Besprechung von Ihne. = Gym. XI, 237. — 9.

Hočevar, Prof. Dr. F., Lehrbuch der Geometrie für Obergymnasien. 2. Aufl. Wien, Tempsky. (Vgl. Jb. IV, X, 17.) — 38.

Hoffmann, Prof. J. C. V., Unsere Lehrerausbildung für höhere Schulen im Fache der Mathematik und Naturwissenschaften seitens der Universitäten. = Hoffm. Ztschr. 24, 418 u. 574. — 4.

Hofmann, Prof. W., Das ebene Dreieck als spezieller Fall des sphärischen. = Pg. Comm. ORS. I. Resick, Wien, 46.

Holzmüller, Dir. Dr. G., Methodisches Lehrbuch der Elementar-Mathematik in 2 Teilen. Teil 1. Nach Jahrgängen geordnet und bis zur Abschlufsprüfung der Vollanstalten reichend. Leipzig, Teubner. — 28.

Hribar, Prof. E., Zur Behandlung des goniometrischen Additionstheorems. = ZRw. 18, 204. — 46.

Huckert, E., Die Unterrichtsgegenstände sind nach, nicht neben einander zu lehren. = PW. II, S. 210. — 2.

Hülsen, Prof. Dr. Bruno, Lehrbuch der Elementar-Mathematik. (s. Haller v. Hallerstein.) — 32.

Husserl. Dr. E. G., Philosophie der Arithmetik. Halle, Pfeffer. (Lag nicht vor. H. Schotten wirft dem Verf. Unklarheit und absprechende Urteile vor.) Schlöm. Ztschr. 38 HlA. 88.

Jackwitz, Prof. E., Hauptsätze der Stereometrie für den Schulgebrauch. Schrimm, Schreiber. — 49.

— — Der Satz des Cavalieri im math. Unterricht des Gymn. = Pg. 167. Gymn. Schrimm. — 25.

Janisch, E., Gemeinsame Ableitung der goniometrischen Grundformeln aus den Formeln der ebenen Trigonometrie. = ZRw. 18, S. 463. — 46.

— — Ableitung der Hesseschen Normalform der Gleichung einer Geraden und einer Ebenen. = ZRw. 18, 207. — 53.

Jelinek, Prof. L., Logarithmische Tafeln für Gymnasien und Realschulen. Wien, Pichler. (Bespr. M. Rusch ZRw. 18, 300.) — 36.

— — Anleitung zum Gebrauch ders. Wien, Pichler. — 36.

Jordan, W., Logarithmisch-trigonometrische Tafeln für neue (centesimale) Teilung und mit sechs Decimalstellen Stuttgart. Wittwer. — 37.

— — Handbuch der Vermessungskunde. 4. Auflage. Stuttgart, Metzler. (Günstige Besprechung S. Günther, Hoffm. Ztschr. 25, 200.)

Karagiannides, Dr., Die nichteuklidische Geometrie vom Altertum bis zur Gegenwart. Eine historisch-kritische Studie. Berlin, Mayer & Müller. — 5.

Karamata, C., Über die geometrische Deutung einiger trigonom. Formeln. = ZRw. 17, 649. — 46.

Killing, Prof. Dr., Einführung in die Grundlagen der Geometrie. Paderborn, Schöningh. (Lag nicht vor.)

Klaas, Oberl. H., Beiträge zum math. Unterr. — Pg. 501. ORS. Rheydt. — 17, 25.

Klang, H., Ein Vorschlag für die Behandlung der gemeinen Logarithmen in der Schule. — Hoffm. Ztschr. 24, 176. — 17.

Kloock, H., Kritische Grundlegung der Arithmetik. Bonn, Röhrscheid & Ebbecke. — 12.

Kniefs, Prof. K. u. Bachmann, O., Aufgabenbuch für das Rechnen mit bestimmten Zahlen f. Lateinschulen. 2. Aufl. München, Kellerer. — 27.

Köhler, Oberl. Dr. A. und Lieber, Prof. Dr. H., Arithmetische Aufgaben. Berlin, Simion. — 33.

— — Auflösungen zu den arithmetischen Aufgaben. Ebenda. — 33.

Kommerell, Dr. F., Lehrbuch der Stereometrie (s. G. Hauck). — 49.

Koppe, Prof. M., Gegen die übliche Behandlung der Logarithmen. = Hoffm. Ztschr. 24, 505. — 15.

— — Die Behandlung der Logarithmen und des Sinus im Unterr. = Pg. 93. Berlin, R. Gaertner. — 16.

Korschel, Dir. Dr., Geometrische Deutung trigonometrischer Formeln. = ZRw. 18, 460. (Benutzung der Berührungkreise zur Ableitung der Halbwinkelsätze.) — 46.

Krafs, Dr. M. u. Focke, Prof. Dr. M., Leitfaden der Stereometrie u. Trigonometrie (s. Focke). — 47.

Krause, Oberl. A., Über Währungszahlen und Anwendung der österr. Subtraktionsmethode. = ZlS. IV, 303. — 11, 12.

Krimphoff, Oberl. Dr. W., Der Koordinatenbegriff und die Kegelschnitte in elementarer Behandlung. = Pg. 361 Gymn. Paderborn. — 51.

Lackeman, Dir. Dr. C., Elemente der Geometrie. Teil 1. Planimetrie. Breslau. Hirt. (3. Aufl. des sehr brauchbaren kleinen Buches.) — 49.

Lange, Gyl. Dr. E., Zeichnung des neunten Schnittpunktes zweier Kurven dritter Ordnung. = Pg. 651. Grosse Stadtschule Wismar. (Ausführg. der Schröterschen Konstruktion durch nur 36 Geraden, sehr anziehend, aber für die Schule zu hoch.)

Lengauer, Prof. J., Die Grundlehren der Ebenen Geometrie. 4. Aufl. umgearbeitet von A. Stegmann. Kempten, Kösel (Jb. II. B 189). — 42.

Lieber u. Köhler, Arithmetische Aufgaben (s. Köhler). — 33.

Lieber, Prof. Dr. H. und Lühmann, Prof. F. von. Anfangsgründe der Trigonometrie. Pensum der Untersekunda. Berlin. Simion. — 47.

— — Unendliche Reihen. Elementare Theorie der Maxima und Minima. Ebda. — 35.

Ligowski, Prof. Dr. W., Taschenbuch der Mathematik. Tafeln und Formeln zum Gebrauch f. d. Unterricht an höheren Lehranstalten und zur Anwendung bei Berechnungen. 3. Aufl. Berlin, Ernst & Sohn. — 31, 36.
Lindenthal, E., Besprechung von Gajdeczka Lehrbuch der Arithmetik und Algebra. = ZKw. 18, 554. — 14.
Lock, B., The trigonometry of one angle. (Bespr. JE. 1892, p. 33.)
Lüddecke, Obl. G., Der Beobachtungsunterr. Braunschweig, Salle. — 2.
Lundberg, E., Den matematiska nadewisningen vid läroverk i Tyskland och Frankrike. Stockholm. (Bespr. v. E. Sachlin = Hnm. Gym. III. S. 47.) — 6.
Marbach, Obl. Dr., Grundlehren für Sterbe- und Krankenkassen. = Pg. 129 Rsch. Potsdam. — 27.
Martus, Dir. Prof. H., Leitfaden f. d. Unterr. in der Raumlehre. T. 1. Ebene Figuren. T. 2. Dreiecksrechnung u. Körperlehre. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 40.
— — 50 Aufgaben a. d. Körperlehre zur Einübung und zum Gebrauche bei der Abschlussprüfung in Untersekunda. Ebda. — 40.
Matthiessen, Prof. Dr. L., Übungsbuch f. d. Unterr. i. d. Arithm. u. Algebra für höh. Bürgerschulen, Gewerbeschulen, Progymnasien und Realschulen. 6 Bde. Köln, Du Mont-Schauberg. (Vgl. Jb. III. B 241 ff.) — 34.
Mayenberg, Prof. J., Die wichtigsten Begriffe und Regeln a. d. Arithmetik. 4. Aufl. Hof, Lion. — 26.
Mayer, Prof. J., Sammlg. v. arithm. Aufgaben mit den notwendigsten Definitionen und Gesetzen für Mittelschulen. 3. Aufl. (12. Aufl der Paul Hutherschen Sammlung.) Regensburg, Pustet. — 26.
Mehmke, Prof. Dr., Konstruktion des Krümmungsmittelpunktes einer Kurve. = SBlT. 69. — 53.
Menger, Prof. J., Grundlehren der Geometrie. Wien. Hölder. 4. Aufl. — 38.
Meyer, Obl. A., Die Grundlehren der ebenen Trigonometrie nach den neuen preufsischen Lehrplänen. = Pg. 677. Rsch. Cöthen = 46
Michelsen, Seml. P., Die bestimmten algebraischen Gleichungen des ersten bis vierten Grades. Hannover, C. Meyer. — 34.
Mink, Obl. W., Lehrbuch der Geometrie. 9 Aufl. bearb. v. Obl. E. Arndt. T. 1. Planimetrie. Berlin, Wiegandt & Schotte. (Besprochen Jb. V, X, 22. jetzt mannigfach verbessert.)
Mischer, Dr., Math. Unterricht nach den neuen Lehrplänen. = Bh. S. X. 68. — 8.
Müller, Dr. C., Über den Gebrauch der Logarithmentafeln in Schule und Praxis. = Hoffm. Zschr. 24, 173. — 17.
Müller, Obl. Dr. C. H., Stereometrische Konstruktionen. Projektionslehre f. die Prima des Gym. Sonder-Abdruck d. Pg. 388. Frankfurt a. M., Hermann. — 53.
Müller, E. R., Lehrbuch der planimetrischen Konstruktionsaufgaben gelöst durch geometrische Analysis. Teil 3. Verwandlungs- u. Teilungsaufgaben, sowie über ein- und umbeschriebene Figuren, bearbeitet nach System Kleyer. Stuttgart, J. Maier. — 42.
Müller, Prof. Dr. Felix, Karl Heinrich Schellbach. Gedächtnisrede. Berlin. Reimer. — 5.
— — Zeittafeln zur Geschichte der Mathematik, Physik und Astronomie bis zum Jahre 1500. Mit Hinweis auf die Quellenlitteratur. Leipzig. Teubner. — 5.
Neumann, A., Die Veränderungen im math. Unterr. des Untergymnasiums nach d. Lehrplänen und den Instruktionen vom 24. Mai 1892. = Msch. VII, 231. — 9, 10.
Neumann, Dr. Karl E. O., Formelbuch enthaltend die hauptsächlichsten Formeln, Sätze und Regeln der Elementarmathematik zum Gebrauch an Realschulen und Gymnasien. 5. Aufl. Dresden, Axt. — 31.
Neumann, Bürgerschull. Robert, Periodische Blätter für naturkundlichen und mathematischen Schulunterricht. Znaim, Fournier & Haberler. — 6.
Nieden, Obl. Eugen zur, Der Beweis in der Geometrie. Ein Beitrag zur Reform des geometr. Unterr. = Pg. 466. Gymn. Wesel. — 19.
Obermann, Prof. Dr., Zum Rechenunterr. = Msch. VII, 368. — 10.

Olbricht, Obl. Dr. R., Lehrbuch der Prozent- und Zinsrechnung nebst ihren Anwendungen, mit Einschlufs der Diskontrechnung, der Terminrechnung, der Kalkulation und Kontokorrente. Nach System Kleyer. Stuttgart, Maier. — 27.

— — Über die Lösung aller Aufgaben der einfachen u. zusammengesetzten Regedetri, der Prozent-, Zins- und Diskontrechnung. = Pg. 569. Rsch. Leipzig. — 12, 27.

— — Die wichtigsten Rechenregeln nebst Musterbeispielen. insbesondere Lösung aller Aufgaben der Regeldetri und der darauf beruhenden Rechnungsarten vermittelst einheitlicher Behandlung des Ansatzes. Leisnig, Ulrich. (Lag nicht vor.)

Olivier, A., Über die konstruktive Lösung geometrischer Aufgaben des dritten und vierten Grades. = Pg. Gym. Schaffhausen. — 45.

Ott. Dr. A., Über Determinanten. = Pg. 673 Rgym. Weimar. — 17.

Ozegowski, Dr., Die Quadratur des Kreises. Ostrowo, Niesiolowski. — 45.

Peschka, Prof. Dr. G., Wert und Bedeutung des Unterrichts in der darstellenden Geometrie an Mittelschulen. = Hoffm. Ztschr. 14, 534. — 53.

Plafsmann, J., Multiplikation negativer Gröfsen. = Gym. X, 776. — 15.

— — Logarithmentafeln. Gym. X. 755. — 36.

— — Laméscbe Reihe u. a. Gym. XI, 426. — 18.

Pichler, A., Zum Rechenunterr. = ZRw. 18, 39. — 9.

Pick, Dr., Zeitrechnung. = Hoffm. Ztschr. 24, 436. — 12.

Pickel, Seminarl. A., Die Geometrie der Volksschule. Anleitung zur Erteilung des geometr. Unterr. durchweg auf das Prinzip der Anschauung gegründet. Ausg. I. Für Lehrer und zum Gebrauch in Seminaren. 7. Aufl. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. — 37.

Pietzker, Prof. Dr. F., Der Göttinger Studienplan. = Hoffm. Ztschr. 24, 470 4.

— — Die Verteilung des Lehrstoffes f. d. mathemat. Gymnasialunterricht auf zwei Stufen. Vortrag auf der Math. Versammlung zu Stettin 1893. = Hoffm. Ztschr. 24, 225. PW. II, 277. — 7.

— — Die Berechtigung der modernen Raumvorstellung. = P. A. 35, 403. — 20.

— — Die gerade Pyramide. = Hoffm. Ztschr. 24, 12. — 25.

Pitz, Dr. H., Vierstellige Logarithmentafel. Giefsen, Roth. — 36.

Pözl, Prof., Bedeutung und Methodik des Unterrichts in der allgemeinen Arithmetik und Algebra. Vortrag a. d. Philologenversammlung in Wien. = Hoffm. Ztschr. 24, 380. — 13.

Pözl, Prof. W., Lehrbuch d. allg. Arithmetik s. Effert. — 33.

Prefsler, Oberl. O., Der stereometrische Unterricht in der Untersekunda. = ZlS. IV, 293. — 49.

R., F.. Lösungen der math. Absolutorialaufgaben der bayerischen Realschulen 1869—92. München, Keller. — 32.

Realschulwesen, Zeitschrift für, Redaktion: J. Kolbe, A. Bechtel, M. **Glöser**. Besprechung des Jahresberichts. = ZR. 18, 284. — 9.

Reum, Prof. Dr. A., Der mathematische Lernstoff f. d. Untersekundaner des Gym., d. Realgym. u. d. Ober-Realschule, sowie f. d. Primaner d. Realschule. Essen, Baedeker. — 30.

Ribi, D., Aufgaben über die Elemente der Algebra. Heft 3. 6. Aufl. Herausgegeben von M. **Zwicky**. Bern, Schmid, Francke & Co. — 34.

Richter (Wandsbeck), Auswahl des Lehrstoffes. = Hoffm. Ztschr. 24, 229. PA. 35, 155. — 7, 22.

Riecke, Dr., Pythagoras, Zeit- und Lebensbild aus dem alten Griechenland. Leipzig, Spamer. — 5.

Riefs, Prof. C., Grundzüge der darstellenden Geometrie nebst einem Anhang, enthaltend die Anwendung derselben auf Perspektive und Schlagschattenkonstruktion. 2. Aufl. Stuttgart, Metzler. — 54.

Riefsen, Oberl., Ein ungedrucktes Rechenbuch aus dem Jahre 1676. = Pg. 280. Glückstadt. — 5.

Rinecker, Dr., Ducrues Universalträger für stereometrische Fadenmodelle. = BbG. 26, 115. — 25.

Ritgen, Prof. A., Untersuchungen über Ringschnitte. = Pg. 516. Gym. Schlettstadt. (Für die Schule zu hoch.)
Roeder, Oberl. H., Auflösungen der Aufgaben aus der ebenen Trigonometrie. Breslau, Hirt. — 47.
Rohn. Prof. Dr. und Papperitz, Prof. Dr., Lehrbuch der darstellenden Geometrie. Leipzig, Veit & Co. (Lag nicht vor.)
Rohrbach, Oberl. Dr. C., Vierstellige logarithmisch-trigonometrische Tafeln nebst einigen physikalischen und astronomischen Tafeln. Gotha, Thienemann — 36.
Rouche, Eugène et Ch. de Comberousse, Traité de Géométrie. = JE. 92. p. 499. — 43.
Roudolf, Prof. Dr. W., Die Verteilung des mathematischen Lehrstoffes auf die einzelnen Klassen des Gymnasiums. = Pg. 454. Gym. Neufs. — 7. 14, 24.
Rudel, Prof., Das Rechnen mit Messungsergebnissen. = Hoffm. Ztschr. 25, 76. — 11.
Rüefli, J., Lehrbuch der Stereometrie nebst einer Sammlung von Übungsaufgaben. 2. Aufl. Bern, Schmid, Francke & Co. — 49.
Rumpen, Dr. H. und Blind, Dr. A., Lehrbuch der Geometrie für höhere Lehranstalten. Teil 1: Planimetrie. 2 Aufl. Teil 2 u. 3: Trigonometrie und Stereometrie. Köln, Ahn. — 39.
Ruoss, Dr. H., Zur Theorie der reciproken Polaren. = KW. 40, 153. (Interessant und zum Teil in Real I verwendbar.)
Sachs, Prof. Dr. J., Lehrbuch der ebenen Geometrie nach System Kleyer. T. 5. die Flächen der geradlinigen Figuren. T. 6. Proportionalität der Strecken. Stuttgart, J. Maier. — 42.
Sächsische Realschullehrer-Hauptversammlung 29. September 1893. = ZlS. V. 148. — 9.
Sänger, Dr. Th. und Sonne, J., Mathematische Wiederholungshefte im Anschlufs an die neuen Lehrpläne höherer Unterrichtsanstalten. Heft 1—4. Marburg. Ehrhardt. — 28, 30.
Salfner (Nürnberg). Es soll für Mathematik und Physik ein Minimum des Lernstoffes festgestellt werden. = BbR. XIV, 259. — 7.
Sauer, Prof., Über mancherlei Mifsbräuche in der Sprache und den Begriffen beim Unterr. in der Elementar-Math. = Hoffm. Ztschr. 24, 527. — 14, 25.
Schaeffer, Oberl. Dr. A., Der geometrische Unterricht auf psychologischer Grundlage. = Pg. 505. Gym. Buchsweiler. — 19.
Schaeffer, K., Rechenbuch (s. Böhme, A.). — 27.
Schaewen, Oberl. P. von, Beweis des Lehmus-Steinerschen Satzes. = Hoffm. Ztschr. 24. 438. — 45.
Scheidemantel, Oberl. G., Der Anfangsunterr. in der Planimetrie. Das Pensum der Quarta und Untertertia. = Pg. 256. Gym. Torgau. — 24.
Schiffer, Besprechung von J. Friefs. (S. den.)
Schilke, E., Besprechung arithmetischer Aufgabensammlungen. = ZG. 47, 238. — 33.
Schlömilch, Geh. Reg.-Rat Prof., Über rationale Dreiecke und Vierecke. Hoffm. Ztschr. 24, 401. — 45.
Schlotke, Gewerbeschull. J., Lehrbuch der darstellenden Geometrie. Teil 1: Spezielle darstellende Geometrie. 2 Aufl. Teil 2: Schatten- und Beleuchtungslehre. Dresden. Kühtmann. — 54.
Schmid, Reall. Th.. Über die Orthogonalprojektion der Kreise. = ZRw. 17, 589. (Im Anschlufs an die Arbeit von Pelz. Jb. VII. Schriftenverzeichnis S. 61.)
Schmitz, A., Zur Parallelentheorie. = BbG. 28, 47. — 15.
— — Besprechung. = Gym. 21, 584. — 45.
Schober, Prof. K., Konstruktion von Kegelschnittslinien aus imaginären Elementen auf Grund neuer Sätze der Polarentheorie. = Pg. Staats-OR. Innsbruck. (Besprechung von J. Heller ZRw. 18, 318.)
Schönflies, Prof., Zeichenunterricht auf Universitäten. = Hoffm. Ztschr. 24. 181. — 4.
Schotten, Oberl. Dr. H., Inhalt und Methode des planimetrischen Unterrichts. Eine vergleichende Planimetrie. Band II. Leipzig, Teubner. — 21.
— — Didaktisches a. d. planimetrischen Anfangs-Unterr. Vortrag auf der Math. Versamml. Nürnberg. = Hoffm. Ztschr. 25, 75. — 21.

Schotten, Oberl. Dr H., Bespr. von Rosmanith-Schober. Die Elemente der Geometrie in Verbindung mit dem geometr. Zeichnen. Wien, Pichler. = Hoffm. 23, 358. (Empfehlung.)
Schrom, Prof. F., Der Ellipsograph. = Pg. ORS. IV. Bez. Wien. (Ohne Prüfung nicht zu beurteilen.) — 26.
Schubert, Prof. Dr. H., Aufgaben aus der Arithmetik und Algebra für Real- und Bürgerschulen. Ein Auszug a. d. Sammlung von arithmet. u. algebr. Fragen u. Aufgaben. Heft 2. Potsdam. Stein. — 34.
Schülke, A., Logarithmen. = PW. II, 277. (Verweisung der Logarithmen auf die Oberstufe des Gymnasiums.) — 17.
Schulze, Dr., Leitfaden und Aufgabensammlung f. d. arithmetischen Unterr. an Realschulen. Dresden, Kühtmann. (Lag nicht vor.)
Schulze, Oberl. Dr. E., Periodische Zahlen. = Hoffm. Ztschr. 25, 21. — 18.
Schuster, J., Meile. = Hoffm. Ztschr. 24, 13. (Meile 10 km, Seemeile 1′ des Äquators.) — 11.
Schwendewein, Prof., Elementare Quadratur der Hyperbel. = ZRw. 18. 397. — 53.
Schwering, Dir. K., Anfangsgründe der Arithmetik und Algebra für höhere Lehranstalten. Nach den neuen Lehrplänen bearbeitet. Freiburg, Herder — 32.
— — Trigonometrie. Ebenda. — 48.
— — Stereometrie. Ebenda. — 49.
— — Anfangsgründe der analytischen Geometrie für höhere Lehranstalten. Ebenda. — 52.
Schwering, Dir. K., Die neuen Lehrvorschriften bezüglich der Mathematik an Gymnasien. = Gym. XI. 81. — 7.
Sellentin, Prof. Dr. R., Grundrifs der Geometrie für höhere Lehranstalten. Teil 1: Planimetrie. Köln, DuMont-Schauberg. — 41.
Simon, Dr. K., Die Hauptreihe der Blattstellungs-Divergenzen mathematisch betrachtet = Pg. 52. Berlinisches Gymnasium zum Grauen Kloster. (Definition durch die Gleichung $u_{n-1} + u_n = u_{n+1}$.) — 18
Simon, Max (Berlin), Die internationale Sprache der Mathematik. = Ztschr. f. d. deutsch. Unterr. VII, 384. — 6.
Smith, B., Arithmetic for Schools revised by W. H. Hudson. = JE. 92 p. 553. (Empfohlen.)
Smith, C., Arithmetic for Schools. Besprechung. = JE. 92 p. 207.
Sonne, J. und Sänger, Th., Wiederholungshefte (s. Sänger). — 28. 30.
Staudacher, Prof. H., Lehrbuch der Kombinatorik nach System Kleyer. Stuttgart, J. Maier. — 35.
Streit, Dr., Rautengeometrie. = Hoffm. Ztschr. 24, 321. — 25.
Streifsler, Prof J., Die geometrische Formenlehre (1. Abteilung) in Verbindung mit der Anschauungslehre. Triest, Schimpff. — 38.
Suhle, Dir. Prof. Dr. H., Über imaginäre Punkte ebener Kurven. = Pg. 679. Rgym. Dessau. (Sehr interessant, für die Schule aber nur ausnahmsweise zu verwenden.)
Thannabaur, Prof., Berechnung von Renten- u. Lebensversicherungen. Wien. Graeser. (Lag nicht vor.)
Thieme, Oberl. Dr. H. (Bonn), Einteilung der Winkelgrade. = Hoffm. Ztschr. 24, 232. PW. II, 277. — 25.
— — Die darstellende Geometrie auf Universitäten. = Hoffm Ztschr. 25. 33. — 4.
Thomae, Hofrat Prof. Dr. J., Die Kegelschnitte in rein projektiver Behandlung. Halle, Nebert. — 50.
Töpfer, Prof. Dr. H., Lehrbuch der Planimetrie. Sondershausen, Eupel. — 41.
U., Pensum der U II des Gymnasiums. = PW. II. 66.
Ungarischer Gymnasiallehrplan übersetzt von Kármán. Halle, Waisenhaus. (Lag nicht vor.)
Vetters, Dr., Abrifs der darstellenden Geometrie. Teil 1: Orthogonal projektive Darstellung von Punkten, Geraden, Ebenen und ebenflächigen Körpern. Chemnitz, Focke. (Lag nicht vor.)
Völcker (†), Dir. Dr., Formalsprachliche Bildung durch den Unterricht in der Muttersprache, formallogische Bildung durch den Unterricht in der Mathematik. = CO. XXI, 337, 403, 465, 529. — 1.

Volderauer, Prof. L., Konstruktive Behandlung astronomischer Aufgaben. = Pg. ORS., Trautenau. 92. — 56.
Wagner, Oberl. Dr. H., Lehrbuch der ebenen Geometrie und Aufgabensammlung für Realschulen. 2. Aufl. Hamburg, Gräfe. — 42.
Wallentin, Dir. Dr. F., Lehrbuch der Arithmetik f. d. ob. Kl. der Gymnasien und Realschulen. 2. Aufl. Wien, C. Gerold. — 32.
— — Auflösungen zu den Maturitätsfragen aus der Mathematik. 2. Aufl. Ebenda. — 32.
Walther, Dir. Dr. Th. Zur algebraischen Methodik III. = Pg. 633. Real-S. Bingen a. Rh. — 18.
Wedekind, Oberl. P., Die Auflösung der algebraischen Gleichungen 2., 3. und 4. Grades mit Hilfe der Theorie der symmetrischen Funktionen. = Pg. 432. Kath. Gym. an Marzellen zu Köln. — 18.
Wenzel, Prof. L., Logische Operationen i. d. Math. und beim math. Unterr. = Pg. Gym. St. Paul 92. — 2.
Wertheim, Oberl. G., Die Arithmetik des Elia Misrachi. Ein Beitrag zur Geschichte der Mathematik. = Pg. 419. Rsch. der israelitischen Gemeinde (Philanthropin) in Frankfurt a. M. — 5.
Wiener, Privatdoz. Dr. H., Herstellung der platonischen Körper aus Papierstreifen. = Deutsche Mathematiker-Vereinigung. Nachtrags-Katalog. — 6. 25.
Willig, Gyml. Dr. H., Einfache Konstruktion der rationalen Kurven dritter Ordnung. = Pg. 639. Rgym. Mainz. (Vgl. Jb. VII, Schriftenverzeichnis S. 62.)
Wimmenauer, Prof. Dr. Th., Neue Ableitung der Hauptsätze vom Feuerbachschen Kreise. = Hoffm. Ztschr. 25, 32. — 46.
Wormel, R., The Mercantile Arithmetic. = JE. 92 p. 207. (Das Fehlen des metrischen Systems wird getadelt.)
X. Y., Zur Arithmetik. = Hoffm. Ztschr. 25. 39. — 15.
Zahn, Reall. A., Wandtafeln f. d. Unterricht in der Stereometrie. Ansbach, Brügel & Sohn. (Von A. Pichler empfohlen ZR. 18, 170; desgl. v. Henrici, Schlöm. Zeitschr. 38 MIA. 72.) — 49.
Zetzsche, Prof. Dr. K. E., Katechismus der ebenen und räumlichen Geometrie. 3. Aufl. Leipzig, Weber. — 40.
Zwicky, Gyml. M., Grundrifs der Planimetrie und Stereometrie nebst Übungsaufgaben. Teil 1: Planimetrie. Bern, Schmid, Francke & Co. — 41.
Zwicky, M., Aufgaben über die Elemente der Algebra (s. Ribi). — 34.

XIII. Naturwissenschaft.

Adami, Projektionsglobus. — 7.
Adolph, s. Loew.
Ahrens, E., Tabellen zur Bestimmung der in der Umgebung von Burg wildwachsenden Phanerogamen. I. Teil. = Pg. Victoria-Gym. No. 232.
Apparate, physikalische. — 20. 21. 22. 23.
Arendts naturhistorischer Schulatlas. 6. Aufl. von F. Traumüller. 76 Tafeln mit 1099 Abbild. und mit erl. Texte. Leipzig, Brockhaus. — 29.
Afsmann, s. Wetter.
Aufgaben, physikalische. = PZ. — 17.
Ausflüge. — 28.
Baade, F., Naturgeschichte in Einzelbildern, Gruppenbildern und Lebensbildern. I. Teil: Tierbetrachtungen mit bes. Hervorheb. d. Bez. zwischen Körperbau und Lebensweise der Tiere und ihrer Bedeutung für Naturhaushalt und Menschenleben. Halle, Schrödel. (Hat dem Ber. nicht vorgelegen.)
Baumann, J., Volksschulen, höhere Schulen und Universitäten. Wie sie heutzutage eingerichtet sein sollten. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. — 6.
Bebber, van, Dr. W. J., Katechismus der Meteorologie. 3. Aufl. Leipzig. J. J. Weber. — 21.
Bechhold, Handlexikon der Naturwissenschaften und Medizin. Bearbeitet von Velde, Schauff, Pulvermacher, Mehler, Löwenthal, Eckstein, Bechhold, Arends. Frankfurt a. M., Bechhold. — 30.
Beetz, von, Leitfaden der Physik. 11. Aufl. bearb. u. herausg. v. J. Henrici. Leipzig, Grieben. — 16.

Bender, Dr. und Hobein, Dr., Preis-Verzeichnis über physikalische Apparate, Instrumente und Gerätschaften.
Bericht über die zweite Versammlung des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften zu Berlin am 4., 5., und 6. April 1893. Stettin, Herrcke & Lebeling. — 7.
Berichte über Schulgärten (Mitteilungen von Haas in Wien, Klewe in Gnesen, Jhne in Friedberg). = HZ. 24. 73. — 32.
Bernecker, Der Schulgarten und der botanische Unterricht. = HZ. 24. 327. — 31.
Bernthsen, A., Kurzes Lehrbuch der organischen Chemie. 4. Aufl. Bearbeitet unter Mitwirkung von Buchner. Braunschweig, Vieweg.
Bisching, A., und Rothe, C., Abrifs der Naturgeschichte für den Unterricht an höheren und an zweiklassigen Handelsschulen mit besonderer Berücksichtigung der Warenkunde. Wien, Hölder. — 28.
Börner, Dr. H., Leitfaden der Experimentalphysik für sechsklass. höhere Lehranstalten. Berlin. Weidmann. — 10. 11. 12. 16.
Bommeli, R., Die Tierwelt. Eine illustr. Naturgeschichte der jetzt lebenden Tiere. In gemeinverständl. Abhandl. und nach dem neuesten Standpunkt der Naturwissenschaften für das Volk bearb. Stuttgart, Dietz. — 41.
— — Die Pflanzenwelt. Das Wissenswerteste aus dem Gebiete der allgemeinen und speziellen Botanik. In gemeinverständl. Abhandlungen und nach dem neuesten Standpunkt der Naturwiss. für das Volk bearbeitet. Stuttgart, Dietz. — 35.
Borchers, W., Anorganische Chemie. Einführung in die Grundlehren der Chemie nebst kurzem Leitfaden zur anorgan.-chem. Technologie unter besonderer Berücksichtigung der Metallurgie. Ein Repetitorium zum Gebrauche an techn. Fachschulen und Realschulen sowie für stud. Techniker des Berg-, Hütten- und Maschinenwesens. Braunschweig, Bruhn. — 50.
Bosse, L., Der Kapillarheber. = PZ. 6. 136.
Boys, C. V., Seifenblasen. Vorlesungen über Kapillarität, deutsch von Meyer. Leipzig, Barth. — 18.
Brandstätter, Fried., Neues aus dem Gebiete der Experimentalchemie in der Mittelschule. = Msch. VII, 133. — 51.
Brass, A., Atlas der allgemeinen Zoologie und vergleichenden Anatomie. 36 Tafeln in Lichtdruck mit ca. 750 Abbildungen und erl. Text. Leipzig, Renger. — 40.
Brauns, K., Mineralogie (Sammlung Göschen). Stuttgart, Göschen. — 43.
Brehms Tierleben. Kleine Ausgabe für Volk und Schule. 2. Aufl. Von R. Schmidtlein. 3 Bände. Leipzig, Bibl. Institut. — 40.
— — Allgemeinde Kunde des Tierreichs. 3. Aufl. Herausg. von Prof. Dir. Pechuel-Lösche. Leipzig, Bibl. Institut. 9. Bd.: Insekten, Tausendfüfsler, Spinnen. Neu bearb. von Taschenberg. 10. Bd.: Die niederen Tiere. Von O. Schmidt. Neu bearb. von Marshall. — 40.
Breslich, W., und Koepert, O., Bilder aus dem Tier- und Pflanzenreiche. Für Schule und Haus bearbeitet. Heft 1: Säugetiere. Heft 2: Vögel, Reptilien, Amphibien, Fische. Altenburg, Geibel. — 39.
Brinkmann, A., Naturbilder. Schilderungen und Betrachtungen im Lichte der neuesten Naturanschauung. Bremen, Heinsius.
Bruns, J., Nicht Lebensgemeinschaften, sondern Lebensbilder. = Pädagog. XIV. No. 1. (Hat dem Ber. nicht vorgelegen.)
Buchholz, P., Tier-Geographie. 2. Aufl. Leipzig, Hinrichs. — 40.
Burgerstein, A., Über naturgesch. Unterricht am Untergymnasium nach den n. Lehrpl. v. 24. 5. 93. = Msch. VII, 225. — 27.
Busch, Dr. Julius, Vorbereitender physikalischer Lehrgang. 2. Teil. G. u. R. = Pg. No. 452. Mülheim a. d. Ruhr.
Calwers Käferbuch. Naturgeschichte der Käfer Europas. 5. bedeutend verm. u. verb. Aufl. von Stierlin. Stuttgart, J. Hoffmann. In Lieferungen. — 40.
Cari, Experimentalphysik. Leicht ausführbare Experimente ohne Apparate. Leipzig, Schnurpfeil.
Czwalina, G., Neues Verzeichnis der Fliegen Ost- und Westpreufsens. = Pg. Altst. Gym. Königsberg. No. 9.
Dammer, siehe Emsmann.

Dannemann, F., Leitfaden für den Unterricht im chemischen Laboratorium. Hannover, Hahn. - 52.
— – Über die Bedeutung, Einrichtung und Leitung praktischer Übungen im Laboratorium. = LL. 35. 88. — 52.
Darwins Reise. Mit einer Einleitung und Anmerkungen von A. Kirchhoff in Halle. Halle, Hendel. (Für die Schülerbibliothek.)
Daurer. F. S., Biographische Notizen über hervorragende Männer, welche beim Physikunterrichte genannt werden. Wien, Selbstverlag des Verf. — 11.
Dechant, J., Über die Berücksichtigung der Diffusion des Lichtes im physikalischen Unterricht der Mittelschulen. = PZ. 7. 76. — 7. 21. 22.
Diesterwegs populäre Himmelskunde und mathem. Geographie. Neu bearb. von Dr. M. W. Meyer und Prof. Dr. B. Schwalbe. Berlin, E. Goldschmidt. — 23.
Direktorenversammlung, siehe Verhandlungen.
Dorner, H., Der menschliche Körper. Ein Lehr- und Lernbuch für Schule und Haus. Hamburg, Meifsner. (Hat dem Ber. nicht vorgelegen.)
Ducrue, J., Schulversuche zur Bewegungslehre. = BbG. 29. 201 — 19.
Dvorak, Prof. Dr. V., Schulversuche über mechan. Wirkungen des Schalles, sowie über einen einfachen Schallmesser. = PZ. 6. 186. — 20.
— — Apparate. = PZ. 6. 186. — 20.
— — Verbesserter Diffusionsapparat. = PZ. 6. 193. — 20. 51.
Ebeling, M., Tabelle der chemischen Elemente. 8 (zusammenzuklebende) Taf. à 100 : 62.5 cm. Essen, Baedeker. — 52.
Ebert, H. und Wiedemann, E., Physikalisches Praktikum. Braunschweig, Vieweg & Sohn. 1893. — 18.
Effenberger, G., Das geschichtliche Element im physikalischen Unterrichte in den Oberklassen der Mittelschulen. = Msch. 7. 15. — 11.
— — siehe Mitteregger.
Effert, G., Grundrifs der mathem. u. physikal. Geographie. 3. Aufl. Würzburg, Stahel — 23.
Ehrhardt, O., Einige Bemerkungen zur Geschichte der Dampfmaschine. = SwS. 9. 209.
— — = PZ. 6. 253.
Eiben, C. E., Praktische Anweisung zum Ausstopfen der Vögel. Halberstadt. Ernst. — 42.
Emsmanns Vorschule der Physik für höhere Lehranstalten. 5. Aufl., bearb. von A. Tiebe. Leipzig. O. Wigand. — 16.
Emsmann und Dammer, Des deutschen Knaben Experimentierbuch. 6. Aufl. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 18.
Engleders Wandtafeln für den naturkundlichen Unterricht. Pflanzenkunde. 1892: 5.-7. Liefg. 1893: 8. Lieferung. Efslingen, Schreiber. — 35.
Erckmann, G., Atom und Molekül im chemischen Unterricht. = Pg. Rsch. Bingen. No. 633. — 48.
Ernecke, F., Preisliste No. 11 über physikalische Apparate. — 20.
Ferienkursus, naturwissenschaftlicher, zu Berlin. — 7.
Fickel, J., Die Litteratur über die Tierwelt des Königreichs Sachsen. = Pg. Wettin. Gym. Dresden. No. 534.
Fischer, F., Handbuch der chemischen Technologie: Zugleich 14. völlig umgearbeitete Aufl. von v. Wagners Handbuch der chem. Techn. Leipzig. O. Wigand. - 50.
Fischer, M., siehe Mach.
Fodor, de, Experimente mit Strömen hoher Wechselzahl. Mit Anmerkungen von N. Tesla. Wien, Hartleben.
Fortbildungskurse, Jenenser. —. 7.
Frank, A. B., Lehrbuch der Botanik nach dem gegenwärtigen Stande der Wissensch. bearb. 2. Bd. Allgemeine und spezielle Morphologie. Nebst Register zu Bd. I u. II. Leipzig, Engelmann.
Franke, M., Leitfaden für den mineralogisch-chemischen Anfangsunterricht auf höheren Schulen. Den neuen Lehrplänen gemäfs gearbeitet. Breslau, Hirt. — 44.
Fricke, K., Referat über Goettes Tierkunde. = PA. 35. 691. = 37.

Friese, H., Die Bienenfauna von Deutschland und Ungarn. Berlin, Friedländer.
Fritsch, K. = PZ. 6. 269. — 22.
Fuchs, Prof. K. = PZ. 6. 245.
— — Die Linsenformel. = PZ. 7. 28.
— — Die barometrische Höhenformel. = PZ. 7. 85.
Fünfstück, M., Naturgeschichte des Pflanzenreichs. Grofser Pflanzenatlas mit Text für Schule und Haus. 5. Aufl. Stuttgart, Süddeutsches Verlags-Institut. In Lieferungen. (Die Abbildungen werden vom Verleger „meisterhaft und künstlerisch ausgeführt" genannt; Ber. kann das nicht für alle gelten lassen.)
Fürst, Hermann, Deutschlands nützliche und schädliche Vögel. 32 Farbendrucktafeln nebst erläuterndem Text. Berlin, Parey. (Hat dem Ber. nicht vorgelegen.)
Fufs, K., Grundzüge der Chemie aus Versuchen entwickelt. Nach method. Grundsätzen für den Schul- und Selbstunterricht. 3. Aufl. Nürnberg, Korn. — 48.
— — Der erste Unterricht in der Naturgesch. für Schule und Haus. Nürnberg, Korn. (Hat dem Ber. nicht vorgelegen.)
Gaunersdorfer, J., Zinketiketten unter Glas. = ZR. XVIII. 278. (Scheinen sich zu bewähren; für Schulgärten.)
Geikie, Physikalische Geographie. (Naturw. Volksbücher 4.) 4. Aufl. Strafsburg, Trübner.
Glafs, Dr. Richard, Die Grundzüge der Witterungskunde unter steter Berücksichtigung Sachsens zusammengestellt für die sächsischen Realschulen. = Pg. No. 567. RS. Leipzig. — 20.
Glafs, Rob., Abrifs der Meteorologie und der Elektrizitätslehre. = Pg. No. 575. Realschule zu Plauen i. V. 1893. — 20. 21.
Glöser, M., Zur Umkehrung der Natriumlinien. = ZR. 18. 141.
— — Die Verwendung der Influenzmaschine zur Herstellung der Funkenspektra. = ZR. 18. 143.
Goerings Wandtafel mit Abbildungen der wichtigsten kleineren deutschen Vögel, herausg. vom Deutschen Verein zum Schutze der Vogelwelt. Gera, Leutzsch. Mit erl. Text von E. Rey. — 41.
Gretschel, siehe Jahrbuch.
Grimsehl, Die magnetischen Kraftlinien in schulgemäfser Behandlung zur Erklärung der Induktionsströme. Cuxhaven, Rauschenplat. = PZ. 6. 240. — 22.
Grube, A. W., Naturbilder. Ausgewählt aus den Biographieen aus der Naturkunde. I. Bändchen (Wassertropfen, Bernstein. Koralle. Fichte. Palme, Gazelle. Yak). II. Bdchn. (Gold. Eisen, Steinkohle. Diamant. Perlen, Cochenille, Seidenraupe). 2. Aufl. Stuttgart, Steinkopf. (Für die Schülerbibliothek geeignet.)
Gumprecht, O., Die geographische Verbreitung einiger Charakterpflanzen aus der Flora von Leipzig. = Pg. Kön. Gym. No. 538.
Günzel, G., Über die Ortsbewegungen der Tiere. = Pg. 8. Rsch. Berlin. No. 125. — 39.
Haas, H., Aus der Sturm- und Drangperiode der Erde. I. Teil. Berlin, Verlag des Vereins der Bücherfreunde. — 43.
— — Katechismus der Geologie. 5. Aufl. Leipzig. Weber. — 43.
Haas, H., Veranschaulichung und Erklärung der Präzession der Tag- und Nachtgleichen und ihrer Folgen. = Msch. 7. 3. — 24.
Habermann, J., Ein Vorlesungsversuch über das Brennen der Luft in Leuchtgas. = PZ. VI. 257. — 51.
— — Elektrolytische Darstellung des Sauerstoffs. = PZ. VI. 258. — 51.
— — Ein Gaswaschapparat. = PZ. VI. 304. — 51.
Hahn-Machenheimer, Die Brechung des Lichts in einer Ebene. = PZ. 7. 17.
Hammer, E., Zeitbestimmung (Uhrkontrolle) ohne Instrumente. Stuttgart, Metzler.
Handwerksbuch, siehe Emsmann.
Hanausek, T. F., Der Bau des menschlichen Körpers. Ein Leitfaden für den Unterricht in der Somatologie, nebst einer Einleitung über die allgemeinen Eigenschaften der Organismen. Leipzig, Freytag.

Harbordt, Dr. F., siehe Mach.
Hartmann und Braun, Bockenheim-Frankfurt a. M., Nachtrag zum Verzeichnis über elektrotechnische Mefsinstrumente. — 23.
Hauptmann, J. C., & Co. in Leipzig. Illustrierte Preisliste über Dynamomaschinen für Schulzwecke, sowie elektrotechnisch-physikalische Unterrichtsapparate. — 23.
Hausschatz des Wissens. Berlin, Paulis Nachf. Hierin: das Tierreich. Von Heck, Matschie, v. Martens, Dürigen, Staby, Krieghoff. In Heften. — 30.
Entwicklungsgeschichte der Natur von W. Bölsche. In Heften. — 30.
Henop, Ch., Über das Verhältnis der mechanischen und der idealen Seite im organischen Naturleben. Altona, Harder Verl.
Hentschel, H., Kurzer Abrifs einer Geschichte der Physik. 3. Teil (Schlufs). Zschopau, Raschke.
Hertwig, R., Lehrbuch der Zoologie. 2. umgearb. Aufl. Jena, Fischer. — 40.
Heumann, K., Anleitung zum Experimentieren bei Vorlesungen über anorganische Chemie. Zum Gebrauch an Universitäten und technischen Hochschulen, sowie beim Unterricht an höheren Lehranstalten. 2. Aufl. Braunschweig, Vieweg. — 51.
Heydweiller, A., Spiegelelektrometer für hohe Spannungen. = PZ. 6. 255. — 22.
Heyne, R. O. Reichels Apparat zur Zusammensetzung von Stofskräften. = PZ. 7. 73. — 20.
— — siehe Bericht u. s. f.
Himmel und Erde. Illustrierte naturwissenschaftliche Monatsschrift, herausg. von der Gesellschaft Urania. Redakteur M. W. Meyer. Berlin, H. Paetel.
Hinterwaldner, Mitteilungen über einige neue zoologische Präparationsmethoden. = HZ. 24. 629. — 42.
Hintze, F. A., Preisverzeichnis elektrischer und photographischer Apparate.
Höfler, A., Der Zusammenhang zwischen dem physikalischen Unterrichte in den unteren und den oberen Klassen der Gymnasien. = PZ. 6. 113. = Msch. 7. 109. — 10.
Höfler, Dr. A. und Maifs, Dr. E., Naturlehre für die unteren Klassen der Mittelschulen. Wien, Gerolds Sohn. — 15.
Hoernes, K., Erdbebenkunde. Die Erscheinungen und Ursachen der Erdbeben, die Methode ihrer Beobachtung. Leipzig, Veit.
Hoffmann, B., Liebe zur Tierwelt. Anregende Beispiele zur Zähmung und Pflege unserer Wald- und Gartenvögel und anderer freilebender Tiere. Nach d. Englischen: Wild nature won by kindness by Eliza Brightwen. Stuttgart, Krais. (Dringend für Schülerbibliotheken zu empfehlen.)
Holtz, W. = PZ. 6. 280. = 20.
Holtze, A., Apparat für den Unterricht in math. Geographie. Naumburg, Schirmers Verlag. — 24.
Huber, H., Leitfaden der organischen Chemie für die 6. Klasse der Realschulen. Innsbruck, Wagner. — 49.
— — Bemerkungen zum Chemie-Unterricht an Realschulen. = Msch. VI. 290. — 48.
— — Über Austausch von Naturobjekten für Unterrichtszwecke. = Msch. VI. 313. — 29.
Huber, Ph., Katechismus der Mechanik. Leipzig. J. J. Weber.
Hüttig, Über die Einwirkung der deutschen Geistesarbeit auf die Entwickelung der Physik.
Hüttmann, J. F., Der Unterricht in der Naturkunde. Für Lehrer. Stade, Schaumburg. — 28.
— — Naturlehre. Handbuch des Unterrichts in der Physik. Stade, Schaumburg.
Jahrbuch der Erfindungen und Fortschritte; begr. von H. Gretschel, herausg. von Bornemann und Genossen. 29. Jahrg. Leipzig, Quandt & Händel. — 17.
Jahrbuch der Naturwissenschaften, herausgeg. von Dr. Max Wildermann. 8. Jahrg. 1892-93. Freiburg, Herder. 17.
Jakob, Dr. J., Einfache schiefe Ebene. = PZ. 6. 193. — 20.

Januschke, H., Der Ätherdruck als einheitliche Naturkraft. = Pg. K.K. Staats-Oberrealschule in Teschen.
Jung, H. — von Koch, G. — Quentell, F., Neue Wandtafeln für den Unterricht in der Naturgeschichte. Zoologie: 2. Lieferung (10 Tafeln). Botanik: 2. Lieferung (10 Tafeln). Darmstadt, Frommann und Morian. — 36. 41.
Jung, H., Leitfaden für den Unterricht in der Chemie und Technologie in Seminarien usw. II. Kursus: Organische Chemie. Würzburg, Krüger. (Hat dem Ber. nicht vorgelegen.)
Junge, F., Beiträge zur Methodik des naturkundlichen Unterrichts in Abhandlungen und Beispielen. Langensalza, Beyer. — 28.
Kataloge physikalischer Apparate. — 20.
Kayser, Lehrbuch der Geologie für Studierende und zum Selbstunterricht. I. Allgemeine Geologie. Stuttgart, Enke.
Keiser & Schmidt. Preisverzeichnis über physikalische Apparate und Mefsinstrumente. — 23.
Kellermann, Leitfaden für den naturkundlichen Unterricht an Gymnasien. Pflanzenkunde. Bamberg, Buchner. (Hat dem Ber. nicht vorgelegen.) — 34.
Kennel, J., Lehrbuch der Zoologie. Stuttgart, Enke.
Kienitz-Gerloff, Noch ein Wort über Schülerausflüge. = PW. II. 363. — 28.
Kindel, Dr. P., Leitfaden der Physik für den Anfangsunterricht mit Berücksichtig. der neuen Lehrpläne. Breslau, Hirt. — 15. 16.
Klassiker der exakten Wissenschaften, Ostwalds. — Heft 38. Photochemische Untersuchungen von R. Bunsen und H. E. Roscoe. II. — Heft 40. Zwei Abhandlungen über die Wärme von A. L. Lavoisier und P. S. de Laplace. — Heft 42. Das Volumgesetz gasförmiger Verbindungen von A. v. Humboldt und J. F. Gay-Lussac. — 17.
Klaus, K. P., Lehrplan und Methode des botanischen Unterrichts an Realschulen. = Pg. Reichenbach, No. 576. — 30.
Klein, Dr. H. J., Katechismus der Astronomie. 8. Aufl. Leipzig, J. J. Weber.
Klimpert, Richard, Lehrbuch der Bewegung flüssiger Körper. 2. Bd. 1. Hälfte. (Kleyers Encyklopädie.) Stuttgart, J. Maier.
Klockmann, F., Lehrbuch der Mineralogie für Studierende und zum Selbstunterricht. 2. Hälfte. Stuttgart, Enke.
Knöpfel, L., Über die Verwertung des geschichtlichen Elements im chemischen Unterricht. = Pg. Gymn. u. Realsch. Worms, No. 630. — 47.
Köhler, R., Über die Darstellung und Verwendbarkeit des Aluminiums. = Pg. Realg. Altenburg No. 682. 48.
Koehne, E., Repetitions-Tafeln für den zoologischen Unterricht an höheren Lehranstalten. I. Heft: Wirbeltiere. 5. Aufl. II. Heft: Wirbellose Tiere. Berlin, H. W. Müller. — 40.
Köhnke, L., Ein Beitrag zur Reptilien- und Amphibienfauna der Umgebung Salzwedels. = Pg. Gymn. No. 251.
Koepert s. Breslich.
Kolbe, Bruno, Zur Einführung in die dynamische Elektrizität. — PZ. 6. 250. — 22.
Koller, Th., Das Wasserstoffsuperoxyd in seiner technischen, industriellen und ökonomischen Bedeutung. Hamburg, Verlagsanstalt, A.-G.
König, W., Eine bequeme Form der Fallrinne. = PZ. 7. 4. — 20.
— — Versuche über Tropfenbildung in objektiver Darstellung. — PZ. 7, 83.
— — Ausführung des Machschen Pendelversuchs mit Hülfe zweier Metronome. = PZ. 7. 84. — 20.
Koppe, M., Eine einfache Form des Luftthermometers = PZ. 6. 127.
— — Der Einflufs der Reibung auf die Kreiselbewegung = PZ. 6. 132. — 21.
— — Astronomische Tafel für 1894 nebst Bemerkungen dazu = PZ. 7. 109. — 23.
— — Astronomische Karten über geozentrische Planetenbahnen und Finsternisse. Ber. über d. 2. Vers. des Vereins zur Förder. d. U. in d. Math. u. d. Natw. S. 45 ff. — 23.
Kost, Dr. R., Der logische Zusammenhang in der Physik. = Pg. No. 624. G. Büdingen — 8.
Krafft, F., Kurzes Lehrbuch der Chemie. II. Organische Chemie. Wien, Deuticke.

Kränzlin, F., Der neue Lehrplan für den naturbeschr. Unterricht. = ZG. 27. 321. — 24.
Krass, M., und Landois, H., Lehrbuch für den Unterricht in der Botanik. 3. nach d. n. Lehrpl. verb. Aufl. Freiburg, Herder. — 32.
— — Das Pflanzenreich in Wort und Bild für den Schulunterricht in der Naturgeschichte. 7. Aufl. Ebda. — 32.
Kraus, siehe Netoliczka.
Krause, Über Anlage und Einrichtung botanischer Schulgärten. = Pg. Kath. Gymn. Gleiwitz. No. 185. — 31.
Krist, Dr. Jos., Anfangsgründe der Naturlehre für die unteren Klassen der Mittelschulen. 18. Aufl. bearb. von Pscheidel. Wien, Braumüller. — 16.
Krumme, Beiträge zum Unterricht in der Lehre von der Elektrizität und vom Magnetismus auf der zweiten Stufe des physikalischen Unterrichts. = PA. 35, 13. — 22.
— — II. Teil. Lehre vom Magnetismus. = PA. 35. 193. — 22.
Kukula, Der botanische Anschauungsunterricht auf der Unterstufe der österr. Mittelschule. = HZ. 24. 625. — 7.
Kukula, W., Lehrbuch der Zoologie für die unteren Klassen der Realschulen und Gymnasien. Wien, Braumüller. — 37.
Kurz, Prof. A., Ballistische und Stofs-Versuche. = PZ. 6. 252.
Landsberg, B., Wissen und Können in der Naturbeschreibung. Ein Ausbau der n. Lehrpl. für Gymnasien. = LL. 36. 69. — 25. 28.
— — Ein Klassenausflug mit der Quarta (Mai) = LL. 36. 86.
Lehmann, O., Der städtische Pflanzengarten und der Schulgarten des Realgymnasiums zu Altona und ihre Verwendung im Unterricht. = Pg. No. 291. — 28. 32.
Lehrmittelsammelstelle. — 29.
Lehrplan für die Gymnasien des Grofsherzogtums Hessen. Darmstadt 1893. Jonghaus Verlag. — 1. 8.
Lehrplan für die Real-Gymnasien des Grofsherzogtums Hessen. Darmstadt 1893. Ebda. — 1. 8.
Lehr- und Prüfungsordnung für die sächsischen Gymnasien. Dresden. — 1. 8.
Lehrstoff für den naturwissenschaftl. Unterricht der unteren und mittleren Klassen des Gymnasiums. Von den Fachlehrern der Anstalt zusammengestellt. = Pg. No. 467. G. Wetzlar.
Leppin und Masche, 2. Nachtrag zum Preisverzeichnis physikal. Apparate.
Lockyer, N., Astronomie. (Natw. Volksbücher 3.) 5. Aufl. Strafsburg, Trübner.
Loews Pflanzenkunde. Ausgabe für Gymnasien. Nach d. n. preuss. Lehrpl. bearb. von E. Adolph. 2 Teile. Erster Teil: Kursus 1 und 2 für Sexta und Quinta. Zweiter Teil: Kursus 3—5 für Quarta und Tertia. Breslau, Hirt. - 33.
Lommel, Lehrbuch der Experimentalphysik. Leipzig, Barth.
Lüddecke, G., Der Beobachtungsunterricht in Naturwissenschaft, Erdkunde und Zeichnen an höheren Lehranstalten besonders als Unterricht im Freien. Mit einem Vorworte von Dr. Hermann Schiller. Braunschweig, Salle. — 3 ff. 24. 28.
Lüpke, R., Versuche zur Demonstration chemisch-technologischer Prozesse mittels des Hempelschen Ofens. = PZ. 6, 176. — 51.
— — Versuche über Verbrennung. = PZ. 6, 284. — 51.
— — = PZ. 7. 88.
Luerssen, Chr., Grundzüge der Botanik. Repetitorium für Studierende der Naturwissenschaften und Medizin und Lehrbuch f. polytechn., landw. und forstwirtschaftl. Lehranstalten. 5. Aufl. Leipzig, Haessel.
Luther, H., Das Pflanzenleben als Unterrichtsgegenstand auf dem Gymnasium. = Pg. Gymn. Hohenstein, No. 5. — 30.
Machs Grundrifs der Physik, bearbeitet von Dr. F. Harbordt u. M. Fischer für die höh. Schulen des Deutschen Reiches. I. Vorbereitender Lehrgang. Leipzig, Freytag.
Ausgabe für das Gymnasium. — 15.
Ausgabe für Realschulen. — 15.

Maifs. Aufgaben über Elektrizität und Magnetismus für Studierende an Mittel- und Gewerbeschulen. Wien, Pichler. — 17.
— — siehe Höfler.
Martin, P. L., Das Vogelhaus und seine Bewohner oder die heutigen Aufgaben in der Pflege und Züchtung gefangener, wie der des Schutzes bedürftigen freien Vögel. 5. Aufl. Weimar, Voigt. — 40.
Mattiat, D., Himmelskunde und mathematische Geographie. 2. Aufl. Leipzig, Lang.
Matzdorff, C., Über lebende Anschauungsmittel im naturwiss. Unterricht. = Pg. Lessing-Gymn. Berlin No. 62. - 28.
Mechsner, R., Karte des in Deutschland sichtbaren Sternhimmels. Berlin, D. Reimer.
Medicus, W., Flora von Deutschland. Illustriertes Pflanzenbuch. 73 Farbendrucktafeln mit über 300 feinkolor. n. d. N. gez. Abbild. Kaiserslautern, Gotthold. — 35.
Meinholds Wandbilder für den Unterricht in der Zoologie. 15. u. 16. Liefg. Dresden, Meinhold. — 41.
Mevius, L., Wie ist der Unterricht in der Naturgeschichte zu erteilen? Bielefeld, Helmich. — 28.
Mitteregger, J., und Effenberger, A., Lehrbuch d. Chemie u. chemischen Technologie für höhere Lehranstalten. Mit einem Anhang: Übersichtliche Anleitung zur qualitativen chemischen Analyse der wichtigsten Mineralverbindungen. Wien, Hölder. — 50.
Möller, H., Die Verteilung magnetischer Kraftlinien im Raume im Umkreis von Kreisströmen. = Ber. über d. 2. Vers. d. Vereins z. Förd. d. Unterr. in d. Math. u. d. Naturw. S. 62. — 7.
Mohr, C., Die Insektengifte und pilztötenden Heilmittel. Stuttgart, Ulmer.
Morin, H., Naturkunde für Mittelschulen. Im gen. Anschlufs an die k. allerh. Schulordnung vom 23. 7. 91. II. Zoologie. Ausgabe B für technische Anstalten. München, Oldenbourg. — 38.
— — Naturkunde für die humanistischen Gymnasien (Ausgabe A) im gen. Anschlufs an die k. allerh. Schulordnung vom 23. 7. 91. II. Zoologie. Ebda. (Die Beschreibung des menschl. Körpers ist weggefallen, das Kapitel über Pflege des Körpers und erste Hilfe bei Unfällen ist etwas anders als in dem vorstehenden Buche.)
— — Naturkunde für die humanist. Gymnasien im gen. Anschlufs an die k. allerh. Schulordnung vom 23. 7. 91. I. Botanik. Ebda. - 33.
Mührer, A., Materialien für den chemischen Unterricht. = Pg. Kön. Wilh.-Gymn. Stettin. No. 146. — 48.
Müller, E., Ein Universalansauger für Heber. = PZ. 7, 109. — 51.
Müller, Dr. J., Die Lehre von der Elektrizität und dem Magnetismus Mittweida, Polytechn. Bh. — 16, 17.
Müller und Pilling, Deutsche Schulflora. III. und IV. Teil. Je 64 Tafeln. Gera, Hofmann. — 35.
Mühlenbein, C., Schulapparat zur Bestimmung des spez. Gewichtes fester Körper. = PZ. 7. 23. — 20.
Münch, Dr. P. Lehrbuch der Physik. 10. Aufl. Freiburg, Herder. Mit einem Anhange: Die Grundlehren der Chemie und math. Geographie. — 16.
N. N., Naturgeschichte nach Lebensgemeinschaften. Langensalza, Schulbuchhandlung. (Hat dem Ber. nicht vorgelegen.)
Natur und Haus. Illustrierte Zeitschrift für alle Liebhabereien im Reiche der Natur. Herausg. von L. Staby und M. Hersdörffer. Berlin, Oppenheim. 1. und 2. Jahrgang. — 29.
Netoliczka, Experimentierkunde. Anleitung zu phys. und chem. Versuchen in der Volks- und Bürgerschule. 2. Aufl. bearbeitet von Kraus. Wien, Pichler. — 18.
Neubüser, F., Lehrbuch der Anatomie und Physiologie des Menschen. Zur Fortbildung f. Seminaristen und Lehrer, sowie für das Selbststudium dargestellt. Breslau, Hirt. (Hat dem Ber. nicht vorgelegen.)
Neumann, R. = PZ. 7. 29. — 22.
Niemöller, Einige Versuche über Luftströmungen infolge ungleicher Erwärmung. = PZ 7. 25. — 20.

Niepel, G., Wandbilder des niederen Tierreichs. Zweite Abteilung. 7 Tafeln. Breslau. Morgenstern. (Hat dem Ber. nicht vorgelegen.)
Noack, Dr. K., Didaktische und experimentelle Behandlung der Potentiallehre im Unterricht. = PZ. 6. 221 — 22. 23.
Noë, F., Der neue Lehrplan für Naturgeschichte und der botanische Unterricht am Untergymnasium. = ZöG. 44. 643. — 31.
Noll, F. C., Die Naturgeschichte des Menschen (Anthropologie) nebst Hinweisen auf die Pflege der Gesundheit. Für Gymnasien, Realgymnasien, Realschulen und Seminarien. 2. Aufl. Breslau, Hirt. — 39.
Noyes, W. A., Ein Vorlesungsversuch über die Verbrennung von Schwefel. = PZ. VI. 199. — 51.
Oberbeck, A., Apparat zur Demonstration der Wheatstoneschen Brückenanordnung. WA. 47. 498. — 23.
Oels, W., Pflanzenphysiologische Versuche für die Schule zusammengestellt. Braunschweig. Vieweg. — 34.
Ost, H., Lehrbuch der technischen Chemie. 2. verb. Aufl. Berlin. Oppenheim. — 50.
Ostwald, W., Lehrbuch der allgemeinen Chemie. II. Bd., erster Teil: Chemische Energie. 2. Aufl. Leipzig. Engelmann.
— — Hand- und Hilfsbuch zur Ausführung physiko-chemischer Messungen. Leipzig, Engelmann. — 18.
— — siehe Klassiker. — 17.
Oettel, F., Anleitung zu elektrochem. Versuchen. Freiberg. Cratz & Gerlach. — 18.
Pabst. siehe Sumpf.
Peter, A., Wandtafeln zur Systematik, Morphologie und Biologie der Pflanzen für Universitäten und Schulen. Cassel. Th. Fischer — 35.
Pfuhl, F., Welche Aufgaben hat das Lehrbuch beim naturkundlichen Unterricht zu lösen? — Der gegenwärtige Bestand des Pflanzengartens am k. Marien-Gymnasium (Posen). = Pg. No. 164. — 26. 31. 39.
Philologen- und Schulmänner-Versammlung. — 7.
Pieper, Dr. M., Mathematische Erdkunde. Anhang zu Sumpfs Schulphysik und Grundrifs der Physik. Hildesheim. Lax. — 23.
Pinner, A., Repetitorium der anorganischen Chemie. Mit besonderer Rücksicht auf die Studierenden d. Medizin u. Pharmacie. 9. Aufl. Berlin. Oppenheim.
Planck, Prof. Max, Der Kern des zweiten Hauptsatzes der mech. Wärmetheorie. — PZ. 6 218.
Plassmann, M., Himmelserscheinungen in den einzelnen Monaten des Jahres. = PZ. 6. 160. 216. 272. 322. 7. 56. 112. — 23.
Pokornys Naturgeschichte des Pflanzenreichs. Für die unteren Klassen der Mittelschulen bearb. von R. Latzel und J. Mik. 19. nach d. n. Lehrpl. vom 24. 5. 92 umgearb. Aufl. Prag, Tempsky. (Hat dem Ber. nicht vorgelegen) — 34.
Poske, Dr. F., Zeitschrift für den phys. und chem. Unterricht. Jahrg. 6. H. 3—6; Jahrg. 7. H. 1—2. Berlin, Springer.
— — = PZ. 6. 273. - 19.
Pscheidl, Dr. W., siehe Krist.
Pschorn, F., Bericht über die Thätigkeit der Vereinsleitung des Vereines zur Gründung gemeinsamer Schulgärten im XVII. Gemeindebezirk Wiens, erstattet am 12. 11. 1892. = HZ. 24. 148.
Püning, Dr. H., Grundzüge der Physik mit einem Anhang: Chemie u. Mineralogie. Z. Gebr. f. d. mittleren Klassen höherer Lehranstalten. — Münster. Aschendorff. — 15.
Quincke, G., Eine physikalische Werkstätte. = PZ. 7. 57. — 21. 22.
Ramsay, W., Kurzes Lehrbuch der Chemie nach den neuesten Forschungen der Wissenschaft, unter Mitwirkung d. Verf. bearb. von G. C Schmidt. Anklam. Schmidt.
Ranke, J., Der Mensch. 2., gänzlich umgearb. Aufl. Leipzig, Bibliograph. Institut. In Lieferungen. — 39.
Rebmann, E., Über den zoologischen Unterricht in den deutschen Gymnasien. = PA. 35. 65. — 37.

Recknagel, Dr.. Über Einrichtung und Methode des physikalischen Unterrichts an Gymnasien (Vortrag in der math.-naturwissenschaftl. Sektion der Philologen und Schulmännerversammlung in Wien, 24. 5. 93). = HZ. 24. 241. — 10.
— — Ein hydrostatischer Apparat. = PZ. 7. 7. — 19. 20.
— — Über Bedeutung und Einrichtung des physikalischen Unterrichts. = BbR. 1893. 14. 1. — 10.
Reichel, C., Über die Notwendigkeit der Nachweisung organischer Stoffe beim chemischen Unterricht an Mittelschulen. = HZ. 24. 523. — 7. 48.
Reichel, O.. Fallapparat. PZ. 6. 97. — 20.
Reinheimer, A., Leitfaden der Botanik. Für die unteren Klassen höh. Lehranstalten. 3. Aufl. Freiburg, Herder. — 32.
Reis, Paul, Lehrbuch der Physik. 8. Aufl. Leipzig, Quandt & Händel. — 17.
Repetitorium, Kurzes, der Zoologie. Zum Gebrauch für Mediziner, Pharmaceuten, Lehramtskandidaten, Agronomen etc. Wien, Breitenstein. (Nur für den Lehrer.)
Repetitorium. Kurzes, der allgemeinen und speziellen Mineralogie für Mediziner, Pharmaceuten, Philosophen, Techniker, Lehramtskandidaten u. a. Wien, Breitenstein. (Nur für den Lehrer.)
Riens, H., Telephon-Mikrophonanlage für die Schule. = PZ. 6. 133. — 23.
Rohweder, J., Blüten-Diagramme nebst Längsschnittbildern von ausgew. einheim. Blütenpflanzen als Vertretern der Hauptabteil. des natürl. und der Linnéschen Pflanzensyst. zur Einführung in das Verständn. des Blütenbaues und als Muster f. d. Diagramm-Zeichnen. Gotha, Thienemann — 35.
Rosenbach, O. = PZ. 6. 290.
Rosenfeld, **Max**, Vorlesungsversuch über die Einwirkung von Natrium auf Wasser. = PZ. VII. 86. — 51.
— — Über die Zerlegung des Wassers. = PZ. VI. 137. — 51.
— — Verbrennen von Zink. = PZ. VI. 196. — 51.
— — Verbrennen von Quecksilber. = PZ. VI. 196. — 51.
— — Vereinigung von Schwefel und Quecksilber. = PZ. VI. 254. — 51.
Rothe, C.. siehe Bisching.
Rudolf, siehe Emsmann u. Dammer.
Rüdorff, Fr., Anleitung zur chemischen Analyse für Anfänger, besonders für den Unterricht an höheren Lehranstalten. 8. Aufl. Berlin, H. W. Müller. — 52
Ruofs, Zur Demonstration der Gesetze über das materielle Pendel. = PZ. 7. 26. — 20.
Rusch, M., Bemerkungen zu dem Unterrichte über die Reibungselektrizität. = ZöR. 18. 712. — 22.
Rusch u. **Wollensack**. Beobachtungen, Fragen und Aufgaben aus dem Gebiete der elementaren astronomischen Geographie. 2. Aufl. Wien, Hölder. — 23.
Schäff. E., Anleitung zum Bestimmen der deutschen Tag-Raubvögel nach den Fängen (Füfsen). Berlin. Parey. — 40.
Schaik, **van**. Tonerregung in Labialpfeifen. = PZ. 6. 94. — 20.
Scharitzer, R., Lehrbuch der Mineralogie und Geologie für die oberen Klassen der österr. Realschulen. Wien, Tempsky. — 43.
Schellenberg, Komprimierte Gase und ihre Verwendung im chemisch-physikalischen Unterricht. = SwS. IX. 169 u. 199.
Schiller. H., siehe Lüddecke. — 5.
Schimpfky, R.. Deutschlands wichtigste Giftgewächse in Wort und Bild nebst einer Abhandlung über Pflanzengifte für den Schulgebrauch und Selbstunterricht. Gera-Untermhaus, Köhler. — 35.
Schlitzberger, S., Die Kulturpflanzen der Heimat mit ihren Feinden und Freunden in Wort und Bild dargestellt. II. Serie: Steinobstgewächse. Kassel, Th. Fischer. — 41.
Schmalz, H. J., Die Naturgeschichte auf dem Gymnasium. = SwS. X. 225. — 37.
Schmidt, E., Alkoholpräparate und selbstgezeichnete Wandkarten. = Bericht über die 2. Vers. d. Vereins z. Förd. d. U. in Math. u. Naturw. S. 59. — 7. 42.
Schollmeyer, Was mufs der Gebildete von der Elektrizität wissen. Neuwied, Heuser.

Schrader, E., Über den vorbereitenden physikalischen Lehrgang der Gymnasien. = NJ. — 9. 10.
Schuberts Naturgeschichte der drei Reiche. Tierreich 8. Aufl. Pflanzenreich 4. Aufl. (Willkomm). Mineralreich 4. Aufl. (Kenngott). Efslingen, Schreiber. In Lieferungen. — 29.
Schulgärten — 28. 31.
Schultze, W. H., Methodisch-systematisches Lehrbuch für den chemisch-mineralogischen Unterricht auf Realschulen (höh. Bürgerschulen) und anderen höheren Schulen mit einjährigem chem.-min. Lehrgang. Hannover. Goedel. — 45.
— — Über Methodik und Systematik beim chemisch-mineralogischen Unterricht auf Realschulen und höheren Bürgerschulen. = ZlSch. 4. 5. — 45.
Schulze, E. und Borcherding, F., Verzeichnis der Lurche und Kriechtiere des nordwestl. Deutschlands. Jena, Fischer.
Schwalbe, Dr. B., Über praktische Schülerübungen. — PZ. 6. 162. — 13.
— — Über den Bildungswert der Naturwissenschaften im Vergleich mit den fremden Sprachen. = RhS. 5. 21. 53. — 2. 3.
Schweiger-Lerchenfeld, v, Vom rollenden Flügelrad. Darstellung der Technik des heutigen Eisenbahnwesens. Wien, Hartleben. — 19.
Seidel, B., Lehrbuch eines meth.-verbindenden Unterrichts in Mineralkunde, unorganischer Chemie und chemischer Technologie. Leipzig, Klinkhardt. (Hat dem Ber. nicht vorgelegen.)
Sprockhoffs Kleine Physik. Übersichtliche Darstellung des Wichtigsten und besondere Berücksichtigung der Erscheinungen des täglichen Lebens. Hannover, C. Meyer.
Sprockhoff, A., Praktische Naturkunde für mehrklassige Knaben- und Mädchenschulen. Das Wichtigste aus dem Gebiete der Chemie. Anthropologie. Zoologie, Botanik, Mineralogie, Physik in Einzelbildern und übersichtlicher Gruppierung mit besonderer Berücksichtigung der Gegenstände des tägl. Gebrauchs, wie der Erscheinungen und Vorgänge im Haushalte der Menschen und in der freien Natur. (Ist eine Vereinigung der Kleinen Botanik. Kleinen Zoologie usw. zu einem Buche, durch Zusammenheften der Einzelteile.) Ebda.
— — Grundzüge der Chemie. Eine Chemie des tägl. Lebens und system. Darstellung des Wichtigsten aus der allgemeinen, anorganischen, organischen und technischen Chemie. Ebda. — 49.
— — Schul-Chemie. Die wichtigsten chemischen Vorgänge des täglichen Lebens und das Hauptsächlichste aus der allgemeinen, anorganischen, organischen und gewerblichen Chemie in systematischem Zusammenhange. Ebda. — 49.
— — Einzelbilder aus der Chemie. Die wichtigsten Vorgänge des täglichen Lebens in Wort und Bild. Ebda.
Stahlberg, Selbstgefertigte Naturw. Wandtafeln. = Ber. über die 2. Vers. d. Vereins z. Förderung d. U. in Math. u. in Naturw. S. 54. — 7. 29.
Steigl u. Bichler, Der Elektriker in Schule und Haus. Eine Anleitung zur praktischen Handhabung der Apparate aus dem Gebiete der Reibungs- und Verteilungselektrizität. Wien, Pichler.
Strasburger, E., Das kleine botanische Praktikum für Anfänger. Anleitung z. Selbststudium der mikr. Botanik und Einführung in die mikr. Technik. 2. Aufl. Jena, Fischer. — 34.
Straube, Schulwandkarte des nördl. Sternhimmels. — 24.
Ströse, Karl, Leitfaden für den Unterricht in der Botanik an höheren Lehranstalten. Ausgabe B. Für Gymnasien. Dessau. Baumann. — 32.
— — Leitfaden für den Unterricht in der Zoologie an höh. Lehranstalten. Ausgabe B. Für Gymnasien. Ebda. — 38.
Sumpfs, K., Anfangsgründe der Physik. 6. Aufl., bearb. von Dr. A. Pabst. Hildesheim, Lax. — 16.
Szymański, P., Experimentelle Einführung in die Theorie der Magnetinduktion unter Zugrundelegung der Theorie der magnetischen Kraftlinien. = PZ. 7. 10. — 22. 23
Timm, R., Der Wert des naturgeschichtlichen Unterrichts für die formale Bildung an Beispielen dargestellt. = Pg. Realsch. vor dem Lübeckerthore Hamburg. No. 733. — 24. 39.

Titus, Dr. C., Das Sternenzelt. Berlin, Verein der Bücherfreunde.
Trappe, A., Schulphysik. 12. Aufl., bearb. v. P. Kindel. Breslau. Hirt. — 16.
Tschermak, G., Lehrbuch der Mineralogie. 4. Aufl. Wien. Hölder.
Ungenannt, Eine Bemerkung über Klassenausflüge. = PW. II. 331.
Unterricht im Freien. — 28.
Urbanitzky, Die Elektrizität im Dienste der Menschheit. 2. Aufl. Wien, Hartleben. — 19.
Vavra u. Hervert, Demonstrationsgalvanometer für die Schule. PZ. 6. 215. — 23.
Verhandlungen der 5. Direktorenversammlung in der Rheinprovinz. — 5 u. f.; 11 u. f.
Vierkandt, A., Ferienkursus über Pflanzenleben und Pflanzenbau von Prof. Dr. Detmer in Jena. — PA. 35. 641. — 30.
Vögler, R., Präparationen f. d. Naturg.-Unterricht in der Volks- und Mittelschule (Nadelwald; Sumpf). Dresden, Kämmerer. (Scheint nach Jungescher Art; hat dem Ber. nicht vorgelegen.)
Vogler, A., Jedermann Elektrotechniker. Anleitung zur Herstellung der hauptsächlichsten elektrischen Apparate und elektr. Leitungen und zur Anstellung elektrischer Versuche. Leipzig, Schäfer. — 18.
Wallentin, J. G., Grundzüge der Naturlehre für die unteren Klassen der Gymnasien. 3. Aufl. Wien, Pichler.
Walther, J., Einleitung in die Geologie als historische Wissenschaft. I. Teil. Binomie des Meeres. Beobachtungen über die marinen Lebensbezirke und Existenzbedingungen. Jena, Fischer.
— — Allgemeine Meereskunde. Leipzig, J. J. Weber.
Warburg, Dr. E., Lehrbuch der Experimentalphysik für Studierende. Freiburg, Mohr. — 17
Warmbrunn, Quilitz u. Co., Apparate zur objektiven Darstellung der Zurückwerfung und Brechung des Lichts nach Szymański. = PZ. 7. 107. — 21.
Weber, C., Leitfaden für den Unterricht in der landwirtschaftl. Pflanzenkunde an den mittl. bezw. niederen landwirtsch. Lehranstalten. Stuttgart, Ulmer. — 33.
— — Leitfaden für den Unterricht in der landwirtschaftlichen Chemie an mittleren und niederen landwirtsch. Lehranstalten. 3. verm. Aufl. Ebda. — 49.
Weber, W., Sternkarte mit drehbarem Horizont. Neue Ausg. Leipzig. Hinrichs. — 24.
Weiler, W., Das Induktorium. = PZ. 7. 79. — 22.
— — Die Demonstration elektrischer Leitungssysteme. = PZ. 7. 129. — 22.
— — Das Influenzdrehfeld. = PZ. 7. 1. — 22.
— — = PZ. 6. 135.
— — Die Spannungselektrizität. Magdeburg. Faber. — 18.
— — Der praktische Elektriker. 2. Aufl. Leipzig, Schäfer. — 18.
Weiler, W., Absprengen von Glas. = PZ. 7. 87.
Weninger, Zur Frage des Anschauungsunterrichts an den humanistischen Gymnasien [Bayerns]. = BbG. 29. 1. — 29.
Wenzel, K., Die Rabenarten Norddeutschlands. Berlin, Friedländer.
Westermaier, M., Kompendium der allgemeinen Botanik für Hochschulen. Freiburg, Herder.
Wetter, Das. Meteorologische Monatsschrift für Gebildete aller Stände. herg. von Prof. Dr. R. Afsmann. Braunschweig, Salle. 10. Jahrg. 1893.
Wickel, E., Über die Entwicklung des chemischen Unterrichts. = Pg. Oberrealsch. Wiesbaden. No. 421. — 47.
Wiedemann, E. und Ebert, H., Physikalisches Praktikum. Braunschweig, Vieweg. 1893. — 18.
Wilbrand, F., Grundzüge der Chemie in chemischen Untersuchungen. Zum Gebrauche an Gymnasien und Realschulen. Hildesheim. Lax. — 48.
Wilbrand, J., Über den Wert der Mineralogie und Geologie als Unterrichtsfach = Pg. Gym. u. Realgym. Bielefeld. No. 348. — 42.
Wildermann, Dr. Max, Jahrbuch der Naturwissenschaften. 8. Jahrg. 1892/93. Freiburg, Herder. — 17.
Wilk, Dr. E., Grundbegriffe der Meteorologie für höhere Schulen und zum Selbstunterricht zusammengestellt. 2. Aufl. Leipzig, Baedeker. — 21.

Wilke. A., Leitfaden für den Unterricht in Chemie und Mineralogie an höh. Lehranstalten. Kiel. Eckardt. — 46.
Winkelmann. J., Die Moosflora der Umgegend von Stettin. = Pg. Schiller-Realgym. No. 151.
Winter. W., Lehrbuch der Physik zum Schulgebrauche. 3. Aufl. München, Ackermann.
Wollensack, siehe Rusch u. W.
Wünsche, O., Die verbreitetsten Pflanzen Deutschlands. Ein Übungsbuch für den naturwiss. Unterricht. Leipzig. Teubner. — 35.
— — Die Alpenpflanzen. Eine Anleit. zu ihrer Kenntnis. Zwickau, Thost.
Zache. E., Geognostische Skizze des Berliner Untergrundes. = Pg. 9. Rsch. Berlin. No. 126. — 43.
Zahradnicek, Bemerkungen zum Unterricht in der Physik an unseren Realschulen. = ZöR. 18. S. 641. — 12. 15.
Zaengerle. M., Lehrbuch der Mineralogie. Geognosie und Geologie für den Unterricht an technischen Lehranstalten. Realschulen u. Gymnasien. 5. Aufl. Braunschweig. Vieweg. — 43.
— — Kurzes Lehrbuch der Mineralogie. 5. Aufl. München. Lindauer. — 43.
— — Grundzüge der Naturgeschichte für den Unterricht an Mittelschulen. 3. Auflage. Zoologie. Ebda. — 37.
Zeitschrift f. d. phys. u. chem. U. siehe Poske.
— — für den math. u. naturw. Unterr., herausg. von J. C. V. Hoffmann. 24. Jahrg. 1893.
Zirkel, F., Lehrbuch der Petrographie. 2. Aufl. Leipzig. Engelmann.
Zittel, K. A., Handbuch der Paläontologie. I. Abteil. Paläozoologie. München. Oldenbourg.

XIV. Zeichnen.

Adler, C., Deutscher Zeichenkalender 1894. Hamburg, Adler. — 16.
Böhaimb, Reallehrer A., Übungsbeispiele für das elementare Freihandzeichnen 1.—3. Teil. München, Kellerer. — 12.
Brenner, G., Lautz, Th., und Schmidt, A., Zeichenschule. Wiesbaden, Limbarth. — 13.
Herdtle, Prof. E., Elementarornamente. 7. Aufl. Stuttgart, Wittwer. — 13.
Kornhas, A., Praktische Anleitung für den Zeichenunterricht. 6 Hefte. Freiburg i. Br., Herder. — 13.
Kuhlmann, F., Wandtafeln für den Zeichenunterricht nebst methodischer Anleitung. Stuttgart, J. Roth. — 8.
Leissring, W., Bildhauer und Lehrer. das Zeichnen nach plastischen Ornamenten. Ein systemat. Lehrgang. Leipzig. E. A. Seemann. — 4.
Mager. E., Seminaroberzeichenlehrer, Jahrbuch des Zeichenlehrers. 1. Jahrg. Stuttgart, Brettinger. — 15.
Meurer, Prof. M., Pflanzenformen. Dresden, Kühtmann. (Noch in Vorbereitung.) — 4.
Peltz, F., Der Zeichenunterricht in der Volks- und Fortbildungsschule. Breslau, Goerlich. — 10.
Reichhold, K., Kunstgeschichte und Zeichenunterricht. = ZR. XIV. Bd. Heft II. — 5.
Woytt. G., Entwurf eines Lehrplans für den Zeichenunterricht an preufsischen Gymnasien. Leipzig, Pfeiffer. — 7.

XV. Gesang (s. Vorwort).

XVI. Turnen und Gesundheitspflege.

Ambros, Josef. Spielbuch. Mit mehr als 400 Spielen u. Belustigungen für Schule und Haus. 9. Aufl. Wien. Pichler. — 55.
Angerstein. Prof. Dr. E. u. Prof. G. Eckler, Hausgymnastik für Gesunde und Kranke. 15. Aufl. Berlin, H. Paetel. 1892. — 72.
Beerwald, Dr. med. K. und Gustav Brauer, Turnlehrer, Das Turnen im Hause. Leibesübungen zur Förderung und Erhaltung der Gesundheit für

jung und alt. In fortlaufender Reihenfolge. Mit 140 Abbild. u. 2 Wand-Bildtafeln. Leipzig, Th. Grieben. 1892. — 72.

Benndorf, Paul, Die erste Meerturnfahrt deutscher Turner nach dem Orient. Reisebriefe. Mit 10 Abbild. Leipzig, Strauch. 1892. — 42.

Bericht über die III. Jahresversammlung des Turnlehrer-Vereins der Provinz Sachsen in Magdeburg, den 24., 25. u. 26. Juni 1892. — 21.

Bestimmungen des Fufsballvereins zu Jena. Zugleich eine Anleitung zur Erlernung des „Fufsballspieles ohne Aufnehmen des Balles". (Association.) Druck v. Ant. Kämpfe in Jena. — 55.

Böttcher, Alfred, Stadt-Turninspektor, Lehrgang für das Knabenturnen in Volksschulen. Ausführungen zum Lehrplane für den Turnunterricht an den Bürgerschulen der Königl. Haupt- und Residenzstadt Hannover. Mit 111 Abbildungen. Hannover, Meyer. 1892. — 40.

Broschinski, Fr., Seminarlehrer, Zur Theorie und Praxis des Turnwesens und der körperlichen Erziehung. Als Jahresberichte über den Betrieb des Schul- und Vereinsturnens, sowie der Jugend- und Volksspiele. erstattet in Gemäfsheit hoher Verfügung. I. Teil: Theoretische Grundlagen. Hilchenbach, O. Bruecher. 1892. — 25.

— — 2. Teil: Aus der Praxis — für die Praxis. Ebenda. 1893. — 26. Dazu ein „Beitrag", enthaltend Beschreibungen und Zeichnungen der Laufübungen, Turnspiele und Gesangreigen. (Ist auch einzeln zu haben.)

Buchheister, Dr. J., Die Berechtigung und gesundheitliche Bedeutung des Bergsteigens. Hamburg, Verlagsanstalt. 1892. — 74.

Burgerstein, Dr. Leo, Hygienische Fortschritte der österr. Mittelschulen seit September 1890. Wien, Pichler. (Separatabdruck aus der Festschrift „Xenia Austriaca" zur 42. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Wien, 1893.) — 67.

Cohn, Prof. Hermann. Lehrbuch der Hygiene des Auges. Mit 112 Holzschnitten und 1 Tafel in Farbendruck. Wien, Urban & Schwarzenberg. 1892. — 63.

Deutsche Stofsfechtschule nach Kreufslerschen Grundsätzen. Zusammengestellt und herausgegeben vom Verein deutscher Fechtmeister. Mit 42 in den Text gedruckten Abbild. Leipzig, J. J. Weber. 1892. — 41.

Ernst, Eduard, Die Gymnastik der Hand oder Vorschule der Musik und der verschiedenen Künste und Gewerbe. Ein nützliches Handbuch für Eltern, Erzieher, Musiklehrer, sowie eine Anleitung zur Behandlung des Händezitterns, Schreibkrampfes und anderer Handübel. Mit 32 in den Text gedruckten Abbild. 2. Aufl. Leipzig, J. J. Weber. 1892. — 76.

Euler, Prof. Dr. Carl, Encyklopädisches Handbuch des gesamten Turnwesens und der verwandten Gebiete. In Verbindung mit zahlreichen Fachgenossen herausgegeben. I. Band. Mit 32 Porträts und 345 anderen Abbild. Wien. Pichler. — 8.

Eydam, Dr. W., Samariterbuch für jedermann. Allgem. verständl. Anleitung zur ersten Hilfeleistung bei Unglücksfällen. 5. Aufl. Mit 73 Abbildungen. Braunschweig, Salle. 1892. — 75.

Faber, Martin, Deutschtum und Turnen. An alle Deutsche ein Ruf zu deutscher That. Guhrau, Lemke. 1892. — 17.

— — Zum Fünfkampf der Griechen. Mit Beiträgen zur Erklärung des Pindar. (Im „Philologus", Zeitschrift für das klassische Altertum. Band 50. S. 469—498.) — 12.

Fink, Dr. R., Welche Fragen des öffentlichen und Schullebens umfafst die Interessensphäre eines Turnlehrervereins? Vortrag, gehalten bei der Hauptversammlung württembergischer Turnlehrer am 31. August 1892 in Stuttgart. Eigentum des württembergischen Turnlehrervereins. Tübingen. 1892. — 20.

Frohberg, W., Handbuch für Turnlehrer und Vorturner. 2. Teil, enthaltend 332 Übungsbeispiele aus dem Gebiete des Gerätturnens. 5. Aufl. mit 110 Abbildungen. Leipzig, Strauch. — 37.

Geiger, Philipp. Entwickelung der Turnkunst in Bayern. Programm zum Jahresbericht über das Königl. alte Gymnasium zu Regensburg für das Studienjahr 1892/93. — 15.

GutsMuths, J. C. F., Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und Geistes, gesammelt und bearbeitet für die Jugend, ihre Erzieher und alle Freunde unschuldiger Jugendfreuden. Mit der Erweiterung der früheren Auflage von F. W. Klumpp und O. Schettler, herausg. in 8. Auflage von J. C. Lion. Hof. R. Lion. — 53.

— — Gymnastik für die Jugend. Unveränderte Ausgabe der ersten, im Jahre 1793 erschienenen Auflage, veranstaltet von Gustav Lukas. Mit 11 Tafeln. Wien, Pichler. — 13.

— — 1793. 1893. Die Kupfer und einiges vom Text des ersten Turnunterrichtsbuchs der Welt, „Schnepfenthal 1793“. Mit einer turngeschichtlichen Einleitung von Dr. Karl Wassmannsdorff, 1 Faksimile der Handschrift Jahns in Schnepfenthal, dem Idealturnplatz Basedows vom Jahre 1771, und einem Bilde des Herausgebers. Leipzig, Strauch. — 13.

Haesecke, Kgl. Baurat, E., Die Schulheizung, ihre Mängel und deren Beseitigung. Mit 32 Abbild. Berlin, W. Ernst & Sohn. — 76.

Hagen, Prof. Dr. H., Antike Gesundheitspflege. Hamburg, Verlagsanstalt. 1892. — 56.

Haggenmüller, Dr. Hans, Die Aufeinanderfolge der Kämpfe im Pentathlon mit Berücksichtigung der früheren Erklärungen. Von der philosophischen Fakultät der Universität Würzburg gekrönte Preisschrift. Mit 6 Abbild. München. 1892. 62 S. — 12.

Handbuch der deutschen Turnerschaft. 4. Ausgabe. Im Auftrage des Ausschusses der deutschen Turnerschaft herausgegeben von Dr. F. Goetz. Hof. R. Lion. 1892. - 43.

Heeger, Robert, Spielen und Turnen oder Turnen und Spielen. Vortrag, gehalten auf der 17. sächsischen Turnlehrerversammlung zu Schneeberg. Leipzig, Strauch. — 50.

Heidecker, Fritz, Die mittelrheinische Stofs-Fechtschule. Der deutschen Turnerschaft gewidmet. Nach der deutschen Turnsprache richtig bearbeitet und mit Abbildungen ausgestattet. Wiesbaden 1891. Selbstverlag des Verfassers. — 41.

Heineken, Ph., Die beliebtesten Rasenspiele. Eine Zusammenstellung der hauptsächlichsten englischen Out Door Games zum Zweck ihrer Einführung in Deutschland. Herausgegeben im Auftrag des Cannstatter Fufsballklubs. Mit 180 Illustr. Stuttgart, Weise. — 55.

Hergel, Dr. Gustav, Turnlehrer, Die Jugendspiele. Prag, Dominicus. 1892. — 55

Hermann, August, Turninspektor, Die Schulspiele der deutschen Jugend. Vortrag, gehalten in der Generalversammlung des deutschen Vereins für öffentliche Gesundheitspflege zu Leipzig am 19. September 1891. Herausgegeben im Auftrage des Zentral-Ausschusses zur Förderung der Jugend- und Volksspiele in Deutschland. 2. Aufl. Braunschweig, Vieweg & Sohn. 1892. — 49.

Hefs, Joseph (ehem. Ober-Lazarettgehilfe der Armee, zur Zeit Reichs-Telegraphenbeamter, sowie auf Anordnung der Kaiserl. Ober-Post-Direktion Düsseldorf und des Kaiserl. Reichspostamts zu Berlin im Samariterdienst, Instrukteur für die Reichs-Telegraphen-Baubeamten des Bezirks Düsseldorf), und Mehler, Dr. med. L., Anleitung zur ersten Hilfe bei plötzlichen Unfällen. Für jedermann verständlich und von jedermann ausführbar. 26 Abbild. Frankfurt a. M., H. Bechhold. — 75.

Hirth, Georg, Das gesamte Turnwesen. Ein Lesebuch für deutsche Turner. Aufsätze turnerischen Inhaltes von älteren und neueren Schriftstellern. Mit vielen Bildnissen. 2. Aufl. in 4 Abteilungen, besorgt von Dr. F. Rudolf Gasch. Hof, R. Lion. — 10.

Hoffmann, Dr. B., Die erste deutsche Turnfahrt nach dem Orient. Tagebuchblätter. Mit Übersichtskarten und kleinen Nebenbeilagen. Dresden. A. Köhler. 1892. — 42.

Hughes, Dr. med. Henry, Lehrbuch der Atmungsgymnastik. Anleitung zur Behandlung von Lungen-, Herz- und Unterleibsleiden. Mit 47 Abbild. Wiesbaden, Bergmann. — 73.

Janke, Otto, Die Beleuchtung der Schulzimmer. Langensalza, Beyer & Söhne. 1892. (11. Heft des Pädagogischen Magazins. Abhandlungen aus dem Gebiet

der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften. Herausgegeben von Friedrich Mann.) - 75.

Janke, Otto, Die Hygiene der Knabenhandarbeit. Beiträge zur gesundheitsgemäfsen Ausgestaltung des Handarbeitsunterrichts für Knaben. Hamburg, Voss. — 76.

— — Die Litteratur der Schulhygiene. Kritischer Bericht. Gotha, E. Behrend. 1892. (Pädagogische Zeit- und Streitfragen. Herausgegeben von Joh. Mayer. 24. Heft.) — 76.

Isolani, E., Otto Leonhard Heubner. Lebensbild eines deutschen Mannes. Mit einer Einführung von Dr. F. Goetz in Leipzig, Geschäftsführer der deutschen Turnerschaft. Dresden, Hönsch & Tiesler. — 16.

Kallenberg, C., Dem Andenken an Th. Georgii, Ehrenpräsident der deutschen Turnerschaft, langjähriger Führer und Mitbegründer derselben. Leipzig, Hinrichs. 1892. — 16.

— — Die erste deutsche Meerturnfahrt zum Hellespont. Mit einer musikalisch-poetischen Zugabe. Leipzig, Hinrichs. 1892. — 42.

Koch, Prof. Dr., Die Entwicklung des Jugendspiels in Deutschland. Bisherige Erfolge und weitere Ziele. Vortrag, gehalten auf der Nürnberger Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte am 12. September 1893. Herausgegeben im Auftrage des Zentralausschusses zur Förderung der Jugend- und Volksspiele in Deutschland. Hannover, Manz & Lange. — 50.

Kohlrausch, Christian, Gymnasial-Turnlehrer, Das Turnen in Magdeburg. Ein historischer Abrifs der Entwickelung der Leibesübungen in Magdeburg. Magdeburg, Heinrichshofen. 1892. — 14.

Kohlrausch, Dr. E., Gymnasiallehrer (jetzt Professor), und A. Marten, Seminarlehrer, Turnspiele nebst Anleitung zu Wettkämpfen und Turnfahrten für Lehrer, Vorturner und Schüler höherer Lehranstalten. Mit 12 Figuren. 4. Aufl. Hannover, C. Meyer. 1892. — 54.

Krause, Wilhelm, Rektor, Hinaus zum Spiel! Eine reichhaltige Sammlung von Bewegungsspielen. Mit Zugrundelegung der Bestimmungen, die in dem Erlafs des Königl. Preufs. Unterrichts- und Kultusministers vom 27. Okt. 1882 ausgesprochen sind, als Hand- und Hilfsbuch für die gesamte Jugend und deren Erzieher und Freunde. 2. Aufl. Berlin, Plahn. — 55.

Kreunz, Franz, Vorstand der Landesturnanstalt in Graz, Bewegungsspiele und Wettkämpfe für Mittelschulen und verwandte Lehranstalten. Ein Handbuch für Lehrer und Schüler. Mit 36 Abbild. Graz, Pechel. 1892. — 55.

Küffner, Ed., Lehrer a. d. Stadtschule und Turnlehrer am kgl. Lehrerseminar (zu Würzburg), Übungsbeispiele aus dem Geräteturnen für die Volksschule und die unteren Klassen der Mittelschule. Mit 61 Abbild. Würzburg, A. Stubers Verlag. — 40.

Kühner, Dr. A., Der Lehrer als Wächter der Gesundheit. Neuwied, Heuser. 1891. — 62.

Lang, Dr. med. Julius, pr. Arzt in Berlin, Die Forderungen der Schulhygiene. Berlin, R. Lesser. („Aus geistigen Werkstätten". Sammlung gemeinnütz. u. volksbild. Vorträge. Heft 4.) — 61.

Lehrplan für das Turnen. Beiträge zum Programm des Realgymnasiums zu Frankfurt a. O. Ostern 1893. — 39.

Lenz, Hans, Illustrierter Deutscher Turnkalender für das Jahr 1892. Unter Mitwirkung der bedeutendsten Fachschriftsteller herausg. Berlin, G. F. Lenz. 1892.

— — für 1893. — 22.

Lion, J. C., Abrifs der Entwickelungsgeschichte der neueren deutschen Turnkunst. 2. Aufl. Hof, R. Lion. — 13.

— — Die Turnübungen des gemischten Sprunges. Dargestellt in Bild und Wort und mit Unterstützung des Ausschusses der deutschen Turnvereine herausg. 3. Aufl. Mit 305 Abbild. Hof, R. Lion. — 34.

— — Das Turnen in der Volksschule, das Jugendspiel und der Handfertigkeitsunterricht. (Durchgesehener Sonderabdruck aus der „Evangel. Schulkunde. Praktische Erziehungs- und Unterrichtslehre" von Dr. Schütze. Leipzig, Teubner.) 4. Aufl. Hof, R. Lion. — 52.

Lukas, Gustav, Die Übungen im Hang an den wagrechten Leitern. Für Mittelschulen bearb. Berlin. R. Gaertners Verlag. — 37

Maul, Alfred, Anleitung für den Turnunterricht in Knabenschulen. I. Teil. Ziel und Betrieb des Turnens. 4. Aufl. Karlsruhe. Braun. — 32.

Mayr, Hans, Unterrichtspläne für den Turnbetrieb an den bayerischen Mittelschulen. II. Teil (6.—9. Klasse des Humanistischen und Realgym.). Programm des k. Humanistischen Gymnasiums zu Kaiserslautern für d. Schuljahr 1892/93. (Der I. Teil erschien 1888.) — 37.

Meyer, W., Merkbüchlein für das Gerätturnen in höheren Lehranstalten. Übungsstoff in streng methodischer Anordnung für die einzelnen Klassen in Vierteljahrspensen. Hof, R. Lion. — 39.

Mie, Friedrich, Zum Fünfkampf der Griechen. (Jahrbücher für klass. Philol. 1893. Heft 12. S. 785—815.) — 12.

Mitteilungen des Vereins zur Pflege des Jugendspieles. Zwanglose Hefte zur Förderung einer gesunden Jugenderziehung. Erste Mitteilung 1892. Zweite Mitteilung. redigiert von Dr. Leo Burgenstein in Wien 1893. Selbstverlag. — 49.

Müller, F. C., Dr. med. u. prakt. Arzt, Der Wuchtstab. Eine Anleitung, bei sitzender Lebensweise sich einen muskelstarken Körper zu erhalten, bezw. heranzubilden. Mit 60 Handzeichnungen. Leipzig, Th. Grieben. — 73.

Müller, Dr. Med. Georg, Die Widerstands-Gymnastik. Für Schule u. Haus. Eine Anleitung zur Erhaltung und Kräftigung der Gesundheit. Allgemein verständlich für jedermann Mit 50 Abbildg. Leipzig, Hirschfeld. 1892. — 73.

Nitsche, Sanitätsrat Dr. J., Kurze Anleitung zum Zimmerturnen. 3. Aufl. Mit vielen Abbildg. Berlin, Albert Goldschmidt. — 72.

Pernin, Karl, Hauptmann a. D. in Heubude bei Danzig. Anleitung zum Betriebe des Stofs- und Hieb-Fechtens in Turnvereinen, auch für sonstige Liebhaber der Fechtkunst zum Gebrauche geeignet. Februar 1891. — 41.

Planck, Karl, Turnkunst und Kunstturnen oder über den letzten Zweck und Sinn einer gymnastischen Volkserziehung. Stuttgart, Bonz u. Co. 1892. — 16.

Puritz, Ludwig, Handbüchlein turnerischer Ordnungs-, Frei-, Hantel- und Stabübungen. Eine Sammlung, auf Grundlage von J. C. Lions Leitfaden für den Betrieb der Ordnungs- und Freiübungen. 3. Aufl. Mit 272 Holzschn. Hof. R. Lion. 1892. — 35.

Ramdohr, Dr. H. A., Die Heilgymnastik gemeinverständlich dargestellt. Mit 115 Abbildg. Leipzig, J. J. Weber. — 71.

Ravensteins Volksturnbuch. Ein Führer auf dem Gebiete des Männer- und Vereinsturnwesens; auch für Turnlehrer in oberen Knaben-Schulklassen. 4. Aufl. erneuert von Alfred Böttcher, Stadt-Turninspektor in Hannover. Mit einer Tafel und über 500 Holzschn. Frankfurt a. M., Sauerländer. 1894. — 24.

Raydt, H., Ich suche nach Soldaten, wir wollen eine kräftige Generation haben. Rede am Geburtstage Seiner Majestät am 27. Januar 1892, gehalten bei dem Festaktus des Ratzeburger Gymnasiums. 2. Aufl. Bielefeld, A. Helmich. 1892. — 19.

— — Chronik der Albinus Schule. (Aus dem Progr. des Schuljahres 1892.) — 20.

Reclam, Carl, weil. Dr. med. und phil., Professor der Medizin und Polizeiarzt in Leipzig, Lebensregeln. Ernstes und Heiteres aus der Gesundheitspflege. 2. Aufl. Herausgegeben von Dr. E. Jahn, Oberstabsarzt I. Klasse. Mit 97 Textbildern (fünftes Tausend). Berlin, Allgemeiner Verein für deutsche Litteratur. — 71.

Reigen, für das Turnen der Knaben, der Mädchen und der Erwachsenen in zwanglosen, freien Heften herausgegeben. Hof, R. Lion. 1892. Heft II. Stabreigen mit Gesang für Turnvereine und gröfsere Schüler von L. Schützer. Heft V. Keulenreigen, zugleich eine Ergänzung zu H Wortmanns „Keulenschwingen“. Von H. Wortmann. — Heft VI. Marschreigen mit Stäben. Laufreigen. Von August Erbes. Mit 8 Figurentafeln. — Heft VII. Keulenreigen für Turnvereine. Von Gottlob Preller. — 40.

Reissert, Dr. Oswald, Oberlehrer, Wanderregeln für ein- und mehrtägige Schülerturnfahrten zur Verteilung an die Schüler aller Klassen. Nebst

Angaben über die von dem führenden Lehrer mitzunehmenden Arznei- und Verbandstoffe. (Block von 24 Exemplaren 50 Pf.) Leipzig, Renger. — 42.

Rietmann, A., Reigentänze. 21 Charakter- und Waffentänze. Leipzig, Ed. Strauch. 1892. — 40.

Schenckendorff, E. von (Mitglied des Hauses der Abgeordneten), und Dr. med. F. A. Schmidt (Mitglied des Ausschusses der deutschen Turnerschaft), Vorsitzende des Zentral-Ausschusses, Über Jugend- und Volksspiele. Allgemeine unterrichtende Mitteilungen des Zentral-Ausschusses zur Förderung der Jugend- und Volksspiele in Deutschland. Jahrgang 1892. Hannover, Manz & Lange. — 43.

— — Über Jugend- und Volksspiele. Jahrbuch des Zentralausschusses zur Förderung der Jugend- und Volksspiele in Deutschland. II. Jahrg. 1893. Hannover, Manz & Lange. — 43.

Schmidt, Dr. med. F. A., Die Leibesübungen nach ihrem körperlichen Übungswert dargestellt. Ein Grundrifs der Physiologie des Turnens für Turnlehrer. Turnwarte und Freunde der Leibesübungen. Mit Übersichtstafeln. Leipzig, Voigtländer. — 27.

— — Die Übung des Herzens und des Kreislaufs. Berlin 1893. R. Gaertners Verlag. (Sonderabdruck aus der „Monatsschrift für das Turnwesen“ Jahrg. 1893.) — 74.

Schmidt, Theodor (Turnlehrer in Coesfeld), Übungstabellen für das Gerätturnen an höheren Schulen. Für Turnlehrer und Vorturner. Selbstverlag des Herausgebers. — 39.

Schreber, Dr. med. Daniel Gottlob, Ärztliche Zimmergymnastik oder System der ohne Gerät und Beistand überall ausführbaren heilgymnastischen Freiübungen als Mittel der Gesundheit und Lebenstüchtigkeit für beide Geschlechter, jedes Alter und alle Gebrauchszwecke. Durchgesehen von Dr. Hoeftmann. Mit 45 Abbild. Leipzig, Heyne. — 72.

Schröter, Karl, Turnlehrer in Barmen, Turnspiele für Schulen und Turnvereine unter Mitwirkung mehrerer Lehrer herausgegeben. 2. Aufl. Hof, Rud. Lion. — 55.

Schuschny, Dr. Heinrich, Schularzt und Professor der Hygiene in Budapest, Über Schulhygiene in Ungarn. 2. Aufl. Leipzig. A. Langkammer. 1892. — 65.

Schützer, L., Turnlehrer in Leipzig. Das Hilfegeben beim Turnen an den Geräten in Turnvereinen und Schulen. Eine Anleitung für Turnwarte und Vorturner, für Lehrer und Schüler. Mit 102 Holzschn. Leipzig. E. Strauch, 1892. — 34.

Sepp, P. B., Königl. Gymnasialprof., Wichtige Gesundheitsregeln nicht blofs den Schülern, sondern auch den Eltern und treuen Pflegern der Jugend in wohlmeinendster Absicht gewidmet. 5. Aufl. Augsburg. Kranzfelder. — 69.

Sternbeck, Julius, Turnlehrer und Mitglied des Potsdamer Männer-Turnvereins, Oberturnlehrer Friedrich Martin Fischer, ehemaliger Vertreter des Turnkreises IIIb und des Havelländischen Gaues der Deutschen Turnerschaft. Den Turnern Berlins und der Mark Brandenburg gewidmet. Potsdam. 1892. — 16.

Schwimmsport, herausgegeben vom Berliner Schwimmerbund. — 41.

Thomas, J. G., Jos. Mayenberg und Jos. Dorn, Die Turnhallen und die Turnplätze der Stadt Hof. Nebst Abrifs der Geschichte des Turnens daselbst. Mit 11 Tafeln. Hof, R. Lion. — 15.

Thümen, Dr. F., Realgymnasial-Direktor, Über Jugendspiele. Vortrag, gehalten im Wissenschaftlichen Verein zu Stralsund. Berlin, Mayer & Müller, 1891. — 51.

Turn- und Spielbuch für Volksschulen. Ein vollständiger Lehrgang des Turnunterrichts in Übungsaufgaben und Spielen. Herausgegeben vom Münchener Turnlehrerverein. 3 Teile in 2 Bänden. Mit 156 Abbildungen. 1. und 2. Teil. (1. bis 4. Schuljahr.) München, Beck. 3. Teil. (5. bis 7. Schuljahr.) — 40.

Ulbrich, Dr. Eduard, Prof., Spielregeln des Rugby-Fufsballspiels. Aus dem Englischen übersetzt. Hof. R. Lion. — 55.

Vogel, Max, Regeln für das Fufsballspiel ohne Aufnehmen des Balles (das englische Associationsspiel). Leipzig, M. Hoffmann. — 55.

Vollert, Johannes, Leitfaden für das Gerätturnen an höheren Schulen. Halle a. S., Buchh. des Waisenhauses. — 37.
— — Eine Auswahl von Turnübungen an Geräten. (In Frick und Maier, Lehrproben und Lehrgänge, Heft XXX, S. 104—124.) — 38.
— — Allgemeineres und Spezielleres zum Turnunterricht. (In Frick und Maier, Lehrproben und Lehrgänge, Heft XXII, S. 93—104.) — 37.
— — Über Schulausflüge. (In N. Jahrb. f. Philol. u. Pädagogik, II. Abt. 1890. Heft 12, S. 593—605.) — 42.
Vorweg, O., Das Schneeschuhlaufen. Mit einer Zeichnung. Leipzig, Wallmann. — 42.
Wahnschaffe, Oberlehrer Dr. M., Das Turnen des Wolfenbüttler Gymnasiums (1828—1892). Beilage zum Jahresbericht 1892. — 14.
„Wassersport“, Almanach für 1893. Redigiert und herausgegeben von der Redaktion des „Wassersport“. 18. Jahrgang. Berlin, Verlag des „Wassersport“. — 41.
Wassmannsdorff, Dr. Karl, Das Turnwort Notkers und der Turnierzeit bedeutet nicht „Leibesübungen treiben“. Eine sprachgeschichtliche Untersuchung. (Separat-Abdruck aus den „Jahrbüchern der deutschen Turnkunst“.) Leipzig. 1893. — 13.
Wechsler, Dr. Th., Arzt in Berlin. Das menschliche Auge im gesunden und kranken Zustande. Populäre Abhandlung für Gebildete aller Stände. Mit 33 Abbild. Wien, A. Hartleben. — 75.
Weinhold, Dr. Karl, Geh. Reg.-Rat u. Prof. a. d. Univers. Berlin, Der Wettlauf im deutschen Volksleben. (Sonderabdruck aus der Zeitschrift des Vereins für Volkskunde, 1. Heft, 1893.) — 12.
Wieting, H. D., Schwimmschule. Methodische Anleitung zum Selbstunterricht, zugleich ein Merkbuch für alle Badende. Mit 5 Abbild. 2. Aufl. Bremen. J. Kühtmann. — 41.
Wingerath, Dr. Hubert. Realschul-Direktor, Nochmals Kurzsichtigkeit und Schule. Berlin, Friedberg & Mode. (Sonderabdruck aus dem Centralorgan für die Interessen des Realschulwesens. 1893. Heft III.)
Witte, Dr. E., Deutsches Ringbüchlein. Eine Anweisung zum Betriebe des Ringens in Schulen und Turnvereinen. Mit 14 Abbildungen. Leipzig, Strauch. 1892. — 40.
Wortmann, H., Turnlehrer, Das Keulenschwingen in Wort und Bild. Dargestellt für Turnlehrer, Turner und alle anderen Freunde einer kunstvollen und gesunden Körperbewegung. 2. Aufl. Mit 78 Holzschn. Hof, Lion. 1892. — 36.
Zeitschrift für Schulgesundheitspflege, redigiert von Dr. med. und Dr. phil. L. Kotelmann in Hamburg. 5. Band, 1892. 6. Band, 1893. Hamburg, Voss. — 69.
Zeitschrift für Turnen und Jugendspiel. Herausgegeben von Dr. H. Schnell, Oberl. und H. Wickenhagen, Oberl. I. Jahrgang 1892—93. 2. Jahrg. 1893—1894. Leipzig, Voigtländer. — 49.
Zettler, M., Die Bewegungsspiele. Ihr Wesen, ihre Geschichte und ihr Betrieb. Mit 52 Abbild. Wien, A. Pichler. — 52.

Druck von Leonhard Simion in Berlin SW.



